Digitized by the Internet Archive
in 2018 with funding from
Princeton Theological Seminary Library

https://archive.org/details/veritas8119unse

VERITAS

REVISTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre — Brasil

LIBRARY OF PRINCETON
JAN 25 1988
THEOLOGICAL SEM

SUMÁRIO

PROF. ADOLFO MUÑOZ ALONSO — El Sentido Religioso en el Mundo de Hoy 3

PROF. MALOMAR L. EDELWEISS — A Análise do Destino .. 13

PROF. JOEL MARTINS — Planejamento do Curriculum para o Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha 33

PROF. GÉZA KÖVECSES — Ontogênese da Consciência Moral 104

——oOo——

ANO VIII — MARÇO DE 1963 — N.º 1

VERITAS

Publicação Periódica-Trimestral

EXPEDIENTE:

Diretor-responsável

Irmão José Otão

Secretário

Irmão Elvo Clemente

ADMINISTRAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica do RGS — Praça Dom Sebastião, 2
PÔRTO ALEGRE (Brasil)

Preço anual	Cr$ 500,00
Número avulso	Cr$ 150,00
Exterior	$2 dólares
Alunos da Universidade assinatura anual	Cr$ 400,00

Formas de pagamento: Vale postal, valor declarado ou cheque pagável em Pôrto Alegre.

EDITÔRA TIPOGRAFIA CHAMPAGNAT

Avenida Bento Gonçalves, 4314 — Pôrto Alegre

VERITAS

REVISTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL

TOMO VIII
N.º 1

1963
Composta e impressa na EDITÔRA TIPOGRAFIA CHAMPAGNAT
Av. Bento Gonçalves, 4.314 — Pôrto Alegre
Brasil

EL SENTIDO RELIGIOSO EN EL MUNDO DE HOY

Prof. Adolfo Muñoz Alonso, catedrático de História de la Filosofía, Universidad de Madrid.

Asistimos deslumbrados a un progreso científico-técnico de muy equívocos resultados. Entre estos resultados equívocos adivinam muchos el de la pérdida de la fe y el de un oscurecimiento del sentido religioso.

Enunciada así la cuestión, el fenómeno de nuestro tiempo reviste caracteres graves. La adivinación sobre la disminución del sentido religioso en función y dependencia del progreso científico-técnico es una adivinación aceptable? Porque pudiera muy bien haber acontecido que sea la disminución de la fe, la flojedad y tibieza del sentido religioso de los hombres lo que haya permitido la deshumanización del progresso científico-técnico, suvirtiendo su orientación, su finalidad y su utilización. Pudiera muy bien acontecer que la transformación de piedra en luz, la conversión del peso en vuelo, posible como vemos para una ciencia tecnificada, se haya transtocado en un diabólico juego a vida o muerte, sin esperanza en la vida, si es la vida la que se salva en el juego, y sin esperanza en la muerte, si es la muerte la que vence. Pudiera muy bien acontecer que sea la ausencia de sentido religioso lo que ha permitido que el hombre sea hoy prácticamente un satélite del espacio.

Convendrá que la meditación en el tema sea serena y con sosiego, limpia la mirada y sincera la reflexión. Es decir, una meditación un poco en desacuerdo con las prisas y los agobios con que nos empuja el progreso científico-técnico. Ciertamente que entre los progresos científico-técnicos no se encuentra la paz del espíritu ni la serenidad sosegada. El progreso científico-técnico no lo han iniciado los hombres dejando previamente "su casa sosegada", y quizás por ello es todo él un desasosiego agobiante. De qué le sirve al hombre actual transformar el mundo si él como hombre queda deformado y deforme? No deseo adelantar conclusiones, pero al tomar el pulso al fenómeno parece como si un vendaval de inquietud nos acorrabara, como si el progreso adquiriera un galopar desbocado, sin que el hombre sea dueño de las bridas. El progreso

científico-técnico se presenta en ocasiones como una especie de burla olímpica, salvaje y profana.

Cuando presentimientos como éstos rodean o se adentran en hombres de buena voluntad; hombres, como nosotros, que tenemos el firme convencimiento de que el mundo está en los comienzos de su desarrollo, y el hombre en los balbuceos de su idioma prodigioso, la meditación se impone tomando los datos desde su más entrañable raíz intelectual y humana. No vengo pues, a sentenciar el progreso científico-técnico en nombre de una fe cristiana. Lo que pretendo es solicitar audiencia en los laboratorios en los que se fragua el progreso científico-técnico, y sorprender su naturaleza, sus peculiaridades, sus relaciones con el hombre. Para ello la fe cristiana no es obstáculo, es luz. Porque una de las verdades fundamentales del cristianismo aconseja al cristiano el reconocimiento de todo lo que en la naturaleza se esconde o desde la naturaleza florece. El espírito de Dios, lo sabemos por Cristo, tiene entre sus misiones la de enaltecer y exaltar, descubrir y glorificar lo que el cosmos ofrece. Deja a cada generación humana que vaya poniendo en orden el inventario de bienes que comenzó Adán. Cristo mismo es, en frase de un escritor español, el pimpollo de la creación. (1)

Lo que se entiende comumente por "progreso científico-técnico" es en verdad progreso? Merece el nombre de "progreso"? Porque el progreso no lo cumple todo aquello que se mueve en alguna dirección, o todo aquello que camina o se despliega. Cabe un progreso que bien mirado sea retroceso. Ya que el avance puede alejarle de su base existencial, de su arranque vital. Un navío que zarpa y se adentra en el mar progresa si no lleva en sus hombres voluntad de muerte, o si las aguas no se enfurecen delante de su proa, o si el radar no pierde sus virtudes entre la densidad de la niebla. Lo que metafóricamente decimos del navío, con más sancillez cabe hablarlo de la humanidad o del encadenamiento de la ciencia tecnificada.

El progreso supone que ha sido una actividad humana la que ha producido y dirige el resultado. Para que un resultado merezca el calificativo de "progreso", ha de ser el hombre o los hombres, precisamente en cuanto seres humanos, los que produzcan, dirijan y controlen los resultados. Si falla el control sobre los resultados, si no ha sido la inteligencia humana la que ha proyectado la acción o no es el ser humano el que imprime sentido a la dirección de la obra, lo conseguido no supone en rigor de lenguaje progreso. Con el resultado logrado, el ser humano no ha conquistado un auténtico progreso.

El progreso está gobernado por la inteligencia del hombre, y su desarrollo obedece a una finalidad. Si el gobierno de la inteligencia se debilita, y no es la inteligencia humana la que ejerce su autoridad, el llamado progreso es más bien mero proceso, reducible a despliegue natural. Si el desarrollo no obedece a una finalidad, o se

desentiende de ella, el progreso desemboca en catástrofe para el ser humano; se levanta contra él humillándolo.

Todo bien considerado, resulta que el único ser susceptible de progreso es el ser humano, la humanidad. El hecho de que sólo sea el ser humano el sujeto del progreso, no disminuye el campo del progreso, sino que lo ensancha y sublima. Si las cosas, las cosas naturales, las cosas reales, la naturaleza en fin, fuera susceptible de progreso, tendría el progreso sus límites fijos y prefijados. La naturaleza no vuelve sobre sí misma, y solamente es fecunda cuando se la recrea. El ser humano es capaz de volver sobre sí mismo y alcanzar un progreso, desde el que se abren horizontes transparentes. El progreso humano es un tesoro por descubrir, se rodea de un enigma por resolver; el ser humano representa un anteproyecto con el que cabe ensayar indefinibles situaciones e indefinibles realidades, ya que las posibilidades y las perspectivas vitales y reales son inéditas en cada grado de transformación perfectiva que alcanza.

El progreso, si es auténtico progreso, tiene su origen y su meta — meta siempre transparente y proyectiva — en el hombre, en el ser humano. Su origen, porque el esfuerzo sólo cuando es humano realiza un progreso; la meta, porque el progreso si es progreso, a quien perfecciona es al ser humano, dotándole de perfecciones más finas para proseguir el progreso. Cabalmente es la perfección adquirida, considerada dinámicamente, la que constituye el progreso. (2)

El progreso que comienza en el hombre, y al través del hombre se mantiene, sirve para esclarecer el sentido de la vida humana. No es que el progreso tenga como misión o cometido el de alargar la vida, sino del ser humano para la vida. El progreso lo adquiere la vida significa a pesar de su fugacidad. El progreso no es progreso de la vida, sino del ser humano para la vida. El progreso lo adquire la humanidad y lo realiza cuando penetra en el sentido de la vida revela a la inteligencia. Pensar que el ser humano progresa científicamente porque explica con más abundantes datos las evoluciones de su origen, un pensamiento superficial. No es antes de la cuna sino en el más allá del sepulcro donde se escribe el epitafio de lo que la vida ha significado para el hombre. Las causas eficientes se ponen en marcha en el reino de la antropogénesis, picadas por la por la espuela de la finalidad. En las cosas la finalidad es como una paciente espera, una especie de clamor sin voz; en el hombre, la finalidad es la dimensión operativa y eficaz de la inteligencia, lo que da cohesión vital a su estructura orgánica; representa la fidelidad a su destino; lo que ofrece esperanza a la espera. La finalidad es la que permite que el hombre progrese, la que eleva la anécdota que es el vivir a la categoría que es la vida, la que convierte al hombre de naturaleza en historia. Por la finalidad el hombre realiza la historia y se realiza en ella. La historia es el progreso más sensacional del ser humano. Exponerse a perder su sentido es ya una abominación. En la historia se revela progreso humano, siendo la historia el am-

biente respirable para el progreso. Pero la historia se trasciende a sí misma y, sobre todo, trasciende la vida individual. Salvar al hombre para la historia puede llevar consigo la entrega de la vida individual. Y ésta entrega puede suponer en beneficio del progreso de la humanidad, más que muchos adelantos científico-técnicos.

Para apreciar la altura que ha alcanzado el progreso habrá, pues, que reflexionar sobre la finalidad que se atribuye al hombre en la era de la técnica; habrá que descubrir la finalidad que atribuye el hombre a sus esfuerzos y hallazgos termonucleares; habrá que considerar el respeto que merece la vida humana a los mastodontes de la especialización científico-técnica; habrá que revelar la constelación de ideas y de valores que una interpretación superficial del progreso científico-técnico trata de oscurecer o apagar. Porque el hombre pervive en lo que transforma, si la transformación operada ostenta la huella de la inteligencia humana; y se sepulta en ello si no es humano el eco; perdura y se ennoblece en hombre — progreso — si sujeta a servidumbre de inteligencia el fruto de sus esfuerzos; retrocede y demuda su faz, si se extravía en el nuevo camino la razón de su existencia. Con otra expresión: el progreso científico-técnico es progreso si al cultivar la realidad humaniza culturalmente al hombre; si al transformar la naturaleza y revelar su fuerza integra las energías descubiertas para una teoría de la formación humana, encumbrando el sentido de la humanidad.

Cuando la ciencia y la técnica operan con la ambigüedad de la presencia del hombre en el cosmos, no cabe hablar de progreso. Se inicia el progreso a medida que la ambigüedad se convierte en ambivalencia; y se asegura y eleva el progreso cuando la ambivalencia es libremente superada a favor de un destino espiritual. Por eso el progreso auténticamente tal no sólo no es reversible, sino que dota de irreversibilidad a la historia. Cuando "se repite" la historia, la humanidad retrocede. Y este retroceso es posible en medio de un exultante progreso científico-técnico. Los retrocesos en la historia han obedecido siempre a unas jubilosas exaltaciones de progresos falaces. Las catástrofes las ha originado siempre la soberbia diabólica del confusionismo científico-técnico de cada época. (3)

Asistimos deslumbrados a un progreso científico-técnico de muy equívocos resultados, dijimos en las primeras líneas. Ahora nos percatamos de que la frase no era correcta. O, por lo menos, pecó de precipitada superficialidad. Porque no cabe un verdadero progreso si los resultados son equívocos. Lo equívoco es la sabiduría de los hombres que se entregan a una tarea científico-técnica semejante, sin la inteligencia en su juicio y el corazón en su centro, aceptando de antemano la tremenda equivocidad de unos resultados. Quizás a lo que en verdad asistimos, unos con sonrisas mongólicas, otros con occidentales gesticulaciones, sea a una escalonada sucesión de "éxitos" en la ciencia técnica. No me atrevo a decir que los éxitos sean de la ciencia; sino en la ciencia técnica. Son "éxitos" arrancados a viva fuerza a la naturaleza, avanzando en el descubrimiento de las

leyes por las que se rige su constitución y ordenación normal, de morada para el hombre; éxitos en la aplicación de esos descubrimientos para transformar la morada humilde del "bienser" personal, pacífico y familiar, en recinto hosco del "bienestar" plural y colectivizado.

Estos éxitos resultan admirables y escalofriantes. Admirables; porque ofrecen una imagen de la naturaleza renovada y descubren unos mecanismos de precisión insospechada. Escalofriantes; porque el desencadenamiento de esas leyes permite a la naturaleza y al poderío un libre juego que puede resultar humanamente incontrolable. Son "éxitos", ciertamente; pero no progreso, porque el hombre se desinteresa del ejercicio moral de la inteligencia, fatigando a la naturaleza en función de utilizaciones y recorriendo los espacios encapsulado en la velocidad que lo transporta. El éxito del hombre con la naturaleza no supone un progreso del hombre, sino un despliegue ante el hombre de las fuerzas de la naturaleza. En el llamado progreso científico-técnico el hombre es un botín de la naturaleza. La naturaleza se vale del hombre para desarrollar su proceso energético.

El panorama que ofrece gran parte de la humanidad progresista de hoy no puede ser más desconsolador: Tiene en menos doblar la rodilla para adorar a un Dios que muere en la Cruz para rescatar la dignidad humana, y sufre el castigo de tener que girar, acurrucado, en las ruedas de una civilización que le reduce a pistón en la máquina de la técnica.

El progreso científico-técnico ha de advertirse, si existe, en el sosiego, en la paz, en la serenidad del hombre consigo mismo y con los demás. En las condiciones que ofrece para alcanzar esos goces. Un progreso que no sólo no produce esos dones sino que inspira desasosiego, intimida las relaciones humanas, apresura peligrosamente los latidos, no es progreso. No son progreso los adelantes científico-técnicos que no conforman al hombre en virtude una finalidad orientada por la inteligencia; y son un peligroso retroceso los adelantos científico-técnicos conformados por una previsión bélica y orientados desde una mentalidad de táctica y estrategia política. Tan justas parecen estas apreciaciones que el conducir hoy una vida en paz, gracia y sosiego es un milagro, y el predicar esa vida como aconsejable sonaría a sacrilegio. (4)

Las razones que explican las desviaciones humanas del progreso científico-técnico no están — ello es obvio — en el progreso mismo, sino en la falsificación de la idea del progreso y de su finalidad. Y es que el progreso científico-técnico concebido como ideal supremo o como ilusionado futuro causa la ruina de la realidad presente y de los ideales posibles. Cuando un bien queda rebajado de categoría, el hombre se desentiende de él y queda privado del afán de conseguirlo. Pero cuando un instrumento o un medio es elevado a categoría de fin y apreciado como un bien en sí mismo, el hombre queda degradado en su condición personal humana. El

resultado de esta doble confusión es la deshumanización progresiva, la subversión de los valores.

El progreso científico-técnico se advierte que es verdaderamente progreso si de alguna forma libera al hombre de la naturaleza enseñándole a enseñorearla. Es decir retornando al cometido que le fué asignado a Adán antes de que el pecado de sumisión a la voz de la naturaleza le esclavizara a ella. El progreso científico-técnico está resultando una operación autónoma, resuelta por sus combinaciones, más que una actividad humana con capacidades inventivas. En el invento el hombre prueba su inteligencia; en las combinaciones la naturaleza exhibe sus sorpresas. En una de estas sorpresas puede quedar reducida a cenizas la humanidad entera. (5)

No creo, pues, pecar de retórico si me atreva señalar que el progreso científico-técnico nos lleva a la exclamación del P. Teilhard de Chardin: **Sauvons l'humanité.** Como el progreso científico-técnico es una realidad insuprimible, la salvación de la humanidad habrá de conseguir contando con ese progreso, y reflexionando: de qué nos priva indebidamente el progreso científico-técnico, a dónde nos lleva, cómo el progreso científico-técnico ha de cooperar en la salvación de la humanidad amenazada por él? (6)

En primer lugar que la conciencia de lo que supone ser hombre se salve. Lo que supone ser hombre entre los hombres, y que la humanidad sea su representación real. El progreso científico-técnico no puede sustraerse a la clarificación progresiva de la humanidad como síntesis real de los seres humanos todos, distintos de las cosas y entre sí por la libertad personal profunda. El hombre progresa no en la medida en que conoce mejor el manejo de las cosas, sino en el grado en que el manjeo de ellas se acomada a un fin humano. El progreso científico-técnico no puede utilizarse como una ostentación de poder, lo que supondría un retroceso salvaje; sino como promesa de humanidad en un dominio más fácil de la naturaleza. Lo cierto sin embargo parece ser que el progreso científico-técnico reviste en los que le utilizan una amenaza que esgrimen contra los pueblos menos dotados material, económica o técnicamente. No son los seres humanos los que han progresado hasta ahora sino que es el poder político el que se ha alzado con los éxitos, disponiendo su utilización en función política. No siempre para fines políticos; pero siempre en función política.

No ha sido la reconquista y la vigorización de la libertad personal, interior y profunda, lo que se ha conseguido con el progreso científico-técnico, sino que el progreso se ha utilizado para ahogar esa libertad o para un dirigismo despersonalizador. De esta forma los hombres se van percatando de hasta dónde pueden ser conducidos, pero también van adquiriendo conciencia de sus límites. Advierten que si no tiene en cuenta sus límites — no ya sus limitaciones — pueden difuminarse. La humanización del cosmos es lo que le hace cómodo, cuando son hombres los que le habitan. Las fuerzas planetarias, descompuestas de su ritmo, si no se acompasan en otro más

perfecto, revelam sus energías bélicas y no sus posibles usos pacíficos y pacificadores. Los éxitos científico-técnicos se pueden resolver en progreso si con ellos el hombre reafirma su condición humana, y se vale de ellos y de su amenaza, como de una voz oral catártica.

Aunque algunas consideraciones no son las únicas aceptables a la hora de tomar posición, sin embargo parece ser que el progreso científico-técnico no es el que ha ofrecido al hombre actual las mejores perspectivas del futuro de la humanidad ni le ha esclarecido la cuna de su origen. Es en la era atómica, o si se prefiere en la hora de la técnica, en la que el hombre, a solas consigo mismo, a escondidas del progreso científico-técnico, aterrorizado de lo que el progreso está significando, refleviona y advierte que, nos desagrade o lo aplaudamos, lo cierto es que estamos asistiendo al desarrollo de unas virtualidades cósmicas que exigen una reconsideración de lo que el ser hombre supone. Más sencillo: el hombre se está percatando de que está naciendo en el mundo una nueva figura del hombre; de que verdaderamente cabe hablar, sin profanar la frase paulina, de un hombre nuevo. Quisá lo que está pasando, burlando todas las apariencias, sea la revelación de que la nueva figura del hombre, exigida por el progreso y su aventura cósmica, no sólo no es extraña al Cristianismo que promete una recreación del hombre, sino que este hombre nuevo de la era atómica será regeneración y no degeneración, en el grado en que las verdades esenciales del Cristianismo se conviertan en fundamento de la vida del hombre y de canon para la estimación de los valores.

Atendido u olvidado, en el hombre habita el espíritu. El espíritu de Dios y la energía cósmica. Participa el hombre de la luz de Dios y de la dinámica de la naturaleza. No en lucha, sino en abrazo. Dios tiene su cita con el mundo en el corazón del hombre. La naturaleza organiza su desarrollo en el centro del ser humano. Por eso, en el hombre es donde la naturaleza puede originar la desaparición de la humanidad, si en el hombre desaparece el espíritu de Dios. Porque para que el hombre quede borrado de la tierra, basta con que la humanidad se degrade de tal forma que no sea perceptible la huella de Dios.

El hombre significó el descanso en la actividad creadora de Dios. Lo que puede representar que el hombre sea el recreador del mundo fatigando su desarrollo germinal. El hombre es lo más entrañable de la naturaleza, su posibilidad más encumbrada, y desde él la naturaleza recobra el sentido de su realidad. El hombre es el intérprete del mundo, y de acuerdo con la exégesis que el hombre haga, el mundo — y con el mundo el hombre mismo — se elevan o degradan.

En la aparición del hombre en el tiempo lo que convierte al mundo en cosmos. Dios descansa en su eficacia creadora, aunque prosiga en su providencia conservadora. Conservación que permite la actividad cocreadora del hombre. La conservación divina no es

un intervencionismo en la voluntad humana, sino un mantenimiento, hasta el supremo límite, del respeto sagrado a la libertad e inteligencia transformadoras del hombre.

Al hombre le ha sido dado transformar el mundo, recrear la tierra, poblar el cosmos, humanizarlo todo. Hasta la aparición del hombre, el mundo desarrolla su proceso evolucionando por diferenciaciones cada vez más elevadas. En el hombre quedan atesoradas como herencia natural, todas las virtudes de la naturaleza, y, como donación espiritual, todas las virtudes del espíritu. Todos los éxitos que supongan un oscurecimiento del espíritu, no se resuelven jamás en progreso; todo lo que suponga aceleramiento de procesos o desvelamientos de la naturaleza, si la savia del espíritu lo riega o lo fecunda, supone un progreso de la humanidad en la historia. (7)

No parece una consideración digna de respeto la que valora el progreso de la humanidad por el progreso científico-técnico. Los refinamientos en la crueldad no se deben al progreso científico-técnico, pero ese progreso no ha servido para rebajarlos. La industrialización europea no asoció al progreso cintífico-técnico el desamparo de las masas obreras, pero gracias a ese progreso pudo el capitalismo someter a la explotación el rencor en grandes muchedumbres de las grandes urbes. En una palabra; cuando la sucesión de êxitos técnicos se acepta irreflexiblemente como salvación, el progreso opera en la humanidad como un cáncer, como un ángel vengador o como una invasión del pánico.

El que se ampare en el progreso científico-técnico para nublar el sentido religioso o desterrarlo del hombre o de la humanidad se comporta cuando menos con insensatez. El sentido religioso es necesario para que el uso de la razón sea un uso humano y tenga sentido humano. El progreso científico-técnico espera del sentido religioso orientación y finalidad, sin que esa orientación y finalidad entorpezcan o retrase nel ritmo progresivo de la ciencia y de la técnica. Cualquier diatriba contra el progreso científico-técnico, en cuanto progreso, no puede lanzarse desde la zozobra del sentido religioso, sino que es el sentido religioso el que puede descubrir la desorientación de la técnica; porque sin el sentido religioso de la existencia humana el progreso científico-técnico en vez de producir lo veradadero en lo bello o lo útil en lo verdadeiro, producirá lo falso en lo útil o lo letal en lo sorprendente.

El sentido religioso es una dimensión essencial del ser humano sea cual fuera el régimen existencial. Cuando el régimen existencial sufre unas transformaciones radicales, la sacudida alcanza a las raíces del ser humano. Una de estas transformaciones radicales se ha operado con el llamado progreso científico-técnico. La paradoja consiste en que la sacudida no la ha producido el progreso, sino la ausencia de progreso en los éxitos espectaculares. La paradoja se ha advertido en la contradicción manifestada en los resultados de ese progreso, en la oposición entre lo que el progreso prometía y

lo que ha podido ofrecer realmente. Al quitar la máscara al progreso, el hombre se ha asustado.

El espanto de la humanidad se ha agravado, y el regocijo de muchos se ha helado, cuando han advertido todos que esos progresos están desarraigados del corazón del hombre, que no le afianzan en la seguridad de sí mismo, sino que le abandonan a una incertidumbre y le tambalean la fe. No se trata de que el hombre al advertir que se le hunde un mundo interior, se encuentre con lo que verdadera y auténticamente es, como desesperado del enajenamiento o de la alienación, no; sino que advierte — cuando reflexiona con cierta hondura — la incongruencia entre la debilitación del sentido religioso y el progreso. Incongruencia que, si no se resuelve y aclara, conduce al hombre a una superficialidad irritante y desconsoladora, con la falsificación de la personalidad humana y con la desfundamentación en el ser.

El sentido religioso impone un orden a las relaciones humanas, sea cual fuera el término relacionado: Dios, los demás, lo demás. Cuando la impresión de ese orden se atribuye a la técnica, se origina un desorden humano, una inhumanidad social. Inhumanidad compatible con la marcha evolutiva del progreso. Precisamente lo que caracteriza al sentido religioso es la razón del ser en la existencial, el descubrimiento del fundamento en las manifestaciones, la responsabilidad del futuro, o mejor la seguridad en responder del hombre de mañana. El sentido religoso es el que reduce la técnica a instrumento antropológico; el que confía a la moral, y lo veda a la técnica, la declaración de los fines, los valores y los bienes, el que más en conformidad con la expresión original de la técnica, la entiende no como una provocación sino como una recreación, como un "saber hacer" con la naturaleza lo que al hombre le conceda una conciencia más clara de su condición espiritual, y una fundamentación en el ser del futuro de la humanidad. (8)

La esperanza de la humanidad no la infunde el progreso científico-técnico, sino que es el sentido religioso el que puede transformar la ambigüedad del progreso en una nueva vida, en nuevas formas de existencia y de convivencia humana. (9)

El sentido religioso no es sólo una dimensión del ser humano, sino que es una fuente de energía y de purificación. Es algo así como la conciencia de la ciencia, la conciencia humana de la ciencia natural. El progreso sin sentido religioso, al profanar al hombre acelera su naturalización, su retorno a la naturaleza. En un progreso aceptado como la gran utopía con obnubilación del sentido religioso, el hombre no tendría con quien dialogar, perdería su condición dialógica, no sería ya la voz. No sería el hombre el interprete de la naturaleza, sino el eco amplificador de ella. El hombre no es un experimento malogrado de la naturaleza, pero puede malograrse si entierra su espíritu en ella o se somete a sus exigencias.

Para un cristiano la perspectiva es clara: La existencia humana es el nivel cósmico en el que Dios se ha inscrito con presencia real

e histórica. Esta presencia dota a la humanidad de un carácter sagrado, y a los cristianos les obliga, con responsabilidad suprema, a conservar y preservar de la corrupción y de la muerte, de las catástrofes o de la disolución, al mundo. Les obliga igualmente a obtener, utilizando el esfuerzo que se precise, el conocimiento teórico y la utilización prática de la naturaleza, a progresar en ella, fatigándola. A un cristiano no le está permitido el desfallecimiento, el desánimo o la desesperanza. (10)

El cristiano sabe que la naturaleza es de suyo indiferente para perdurar en el horizonte de la existencia humana; sabe que la humanidad puede sucumbir al proceso desencadenado de las fuerzas de la naturaleza. Pero sabe também, que, en un mundo en el que Dios se ha inscrito con presencia real e histórica, el suicidio de la humanidad equivaldría a un deicidio sin posible penitencia. Por eso, el cristiano es, entre los hombres, el más decidido enaltecedor del progreso científico-técnico, en la medida y grado en que el sentido religioso de la vida y de la existencia señale al progreso una orientación y finalidad que no es otra que el de liberar a los hombres de cualquier género de servidumbres. Y sólo los que se reconocen hijos de Dios se liberan de cualquier esclavitud.

(1) FRAY LUIS DE LEON, *Obras Completas,* Madrid, B.A.C. 1958, 3.ª edición. (Véase particularmente *De los nombres de Cristo).*

(2) GARCIA MORENTE, M. — *Ensayos,* Madrid, Revista de Occidente, 1945, págs. 89-200.

(3) ZBINDER, H. — *La advertencia de la técnica* en "Humboldt", 8 1961, II, págs. 9-17.

(4) ORTEGA Y GASSET, J. — *Meditación de la técnica,* Madrid, Revista de Occidente, 1961 (4.ª edición).

(5) FERRATER MORA, J. — *El hombre en la encrucijada,* Buenos Aires, Editorial Sudamericana 1952.

(6) QUEL AVENIR ATTEND L'HOMME? (Rencontre international de Royaumont, 17-20 mai, 1961), Paris P.U.F., 1"61; el texto inédito del P. Téilhard de Chardin, págs. 221-229, redactado en Pekin, 11 noviembre 1936.

(7) PICON-SALAS, M. — *Hombre, angustia e historia,* en "Cuadernos", 58, Marzo 1962, págs. 3-11.

(8) JASPERS, K. — *La bomba atómica y el futuro de la humanidad,* Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora 1961.

(9) BLOCH E. — *Das Prinzip Hoffnung,* Frankfurt S/M., Suhzkamp, 1959. (En esta obra el mesianismo judío y la filosofía occidental son más fuertes y hondos que el dogmatismo político y profesoral del autor).

A ANÁLISE DO DESTINO — DE SZONDI E SEU TESTE

Malomar Lund Edelweiss

A ORIGEM

Atualmente, um dos testes mais usados em psiquiatria e psicologia clínica é, depois de um período de relutância pelo desconhecimento, o Teste de Szondi, base preliminar do que o autor chama A ANÁLISE DO DESTINO.

A primeira comunicação de L. Szondi, psiquiatra de Budapest, data de 1937. O início de tôda teoria e prática szondiana foi o seguinte:

Certa vez, apresentou-se na clínica do Prof. Szondi uma senhora jovem acompanhada do marido. Queixava-se ela de nervosismo, insônia, cefaléia e de uma espécie de horror perante grupos de pessoas. Disse a paciente que, desde há alguns anos, devido, a pensamentos obsessivos, estava em tratamento psiquiátrico. Compulsivamente, vinha-lhe à idéia de que devia pular dentro de um poço. Ao escrever, por vêzes, a mão ficava, repentinamente, impedida de continuar, principalmente diante da gutural forte "**k**". Depois destas primeiras obsessões que haviam cessado após o início de tratamento adequado, surgiram outras de formas diferentes. O filhinho havia adoecido e era cuidado pela própria mãe. De certa feita, quando ela segurava o frasco de remédio veio-lhe, repentinamente, o pensamento de que havia, ao ministrar a poção, envenenado a criança. Isto a fêz sofrer contínua e terrìvelmente. Ainda mais, seguido era atormentada pelo temor de que viesse a envenenar outras pessoas como por uma espécie de obrigação imposta. Não podia livrar-se de tais idéias. Ao dar, ao filho, doces ou ao servir o próprio marido ou convidados com sobremesa, de imediato, sobrevinha-lhe a suspeita de poder tê-los envenenado. Bem sabia que tais "tolices" não correspondiam à verdade, mas não conseguia livrar-se de tais fantasias.

Com lágrimas nos olhos, a cliente perguntou ao médico se, em sua vasta e famosa clínica, já tinha encontrado paciente que apresentasse sintomas tão pouco razoáveis e, a um só tempo, tão torturantes quanto os dela.

Szondi respondeu: "Sim. Há anos, sou visitado por uma senhora muito distinta, que habita a campanha. Seus sintomas são muito semelhantes aos que esta senhora, velha cliente minha, tem apresentado. E isto quase que com as mesmas palavras".

O marido, que estava ao lado e se havia mantido, até o momento, em silêncio, esclareceu: "Essa senhora, doutor, é minha mãe!"

Foi a maçã de Newton sôbre a cabeça de Szondi. Pergunta-se êste: "Por que, numa cidade de uma milhão de habitantes, alguém vai procurar para espôsa uma pessoa que, após algum tempo, começa a padecer dos mesmos sofrimentos da mãe?"

O médico, impressionado, procurou no fichário:

"Senhora de 72 anos de idade, mãe de 4 filhos, viúva há muitos anos. Considerava-se nervosa desde o tempo de menina, mas isto era apenas sob a forma de insônia. Os pensamentos obsessivos apareceram, apenas depois da morte do marido, mais ou menos pela época da Revolução Húngara. Naquele então, enquanto hospedava em sua casa de campo um oficial, sucedeu algo trágico: A amante do oficial envenenou-se dentro de casa. A partir daí, a paciente começou a apresentar idéias obsessivas. A môça não teria sido envenanada por ela? Não teria ela, por acaso esquecido no quarto em que a outra se envenenara alguma garrafa de veneno? Quando via sôbre a mesa algum frasco de remédio, imediatamente lhe acorria a idéia de que pudesse envenenar os filhos e os netos. Uma vez, quando havia deitado em alguns pontos do pátio veneno para matar ratos, sùbitamente lhe vieram as fantasias de que, com isto, estava envenenando tôda a aldeia. Semelhantemente, ocorria quando os convidados ou as crianças recebiam, de suas mãos, doces ou sobremesa. Tem o mêdo, onde quer que vá, de envenenar alguma das pessoas que visita. Quando, por acaso, alguma fruta cai das árvores dentro do poço, é torturada pelo pensamento de que a água tôda esteja envenenada pelas frutas podres. Quando sucede morrer alguém na aldeia, difìcilmente se livra da obsessão de que a pessoa tenha morrido por envenenamento ocasionado por ela, paciente, pela farinha que possa ter vendido há anos à pessoa que morreu (ela possui um moinho de trigo)..."

Recapitulada a história da idosa cliente, Szondi passou a considerar os dados históricos da nova paciente que o havia procurado, e os de seu marido.

Já em crianças, um sabia de existência do outro, muito antes de virem a conhecer-se. Eram parentes longínquos. O pai do marido e um tio da mulher eram primos em primeiro grau. Êsse tio havia se convencido de que devia pôr em contacto, uma com a outra, aquelas duas criaturas, dizendo sempre que "tinham sido criados por Deus um para o outro". Pareceu, entretanto, que tal destino se não realizaria, pois a môça, aos dezoito anos, contratou noivado com outro homem. Êsse noivado, porém, aparentemente muito razoável e desejado foi desfeito algum tempo depois e a môça voltou para

a casa dos pais. Só então, mais tarde, veio a conhecer o atual marido. Apaixonaram-se logo e casaram-se. Sòmente após quase cinco anos de matrimônio, é que se apresentou a obsessão de envenenamento. Nunca, anteriormente, sofrera a môça de coisa igual.

E o destino dessas duas pessoas fizeram voltar, de nôvo, à mente do psiquiatra, a interrogação: "Por que um homem se apaixona por uma mulher — e não outra — que, mais tarde, é perseguida pela mesma deusa vingativa que lhe perseguiu a mãe?"

Szondi estabelece a teoria genética que serve de base ao que êle chama de "inconsciente familiar".

Além do inconsciente individual, descoberto por Freud, e do inconsciente coletivo, estudado por Jung, há outro campo, ainda não explorado, do inconsciente, que merece o nome de inconsciente familiar. **Familiar** porque se origina, hereditàriamente, por transmissão genética.

Não seriam aquelas três pessoas genèticamente aparentadas, isto é, não estariam elas ligadas pelos genes recessivos, causadores de seu destino patológico? Êsses genes comuns à mãe, ao filho e à nora, não seriam os elementos necessários responsáveis pela neurose de que sofriam?

Os genes, em forma latente, seriam os causadores da repetição de destino. Segundo a teoria, pessoas não aparentadas por consangüinidade seriam, entretanto, providas de parentesco genético, o qual, inconscientemente, numa tendência de repetição do destino de ancestrais, genèticamente transmitido, influiriam decisivamente na escolha da profissão, do amor, da amizade, da doença e até, de certo modo, da morte.

Szondi, pesquisador e sistematizador incansável, vem, há mais de 25 anos, elaborando sua teoria genética da base bio-psíquica da personalidade, especialmente através do teste conhecido sob seu nome.

Chefe de um círculo de estudo, antes estabelecido na Hungria, após a guerra, restabelecido na Suíça, em Zürich, Szondi publicou vários volumes e não poucas monografias em que aprimora e fornece dados de sua prática pessoal e da de seus colaboradores.

O TESTE

Composto de 6 séries, de 8 fotografias cada uma, a escolha deve ser feita à base de simpatia e antipatia, duas a duas, das fisionomias constantes das séries. As fotografias são, tôdas, de pessoas anormais. Como em qualquer teste, cria-se uma situação obrigatória. Daí a eficácia e, também, a limitação. As séries abrangem sempre: um homossexual, um sádico, um epiléptico, um histérico, um esquizofrênico catatônico e outro paranóico, um depressivo e um maníaco. Cada escolha completa das seis séries, se intitula "perfil".

Há uma primeira escolha, chamada de "perfil prático-experimental". Constitui o perfil de primeiro plano. Das fotografias restan-

tes, em número de 4 (pois duas simpáticas e duas antipáticas de cada série já foram descartadas), faz-se uma segunda escolha. Constitui, esta, o "perfil complementar experimental". Além destes dois perfis, teòricamente, estabelece-se um terceiro: é resultante, simplesmente, da inversão de sinais. Dizemos "inversão de sinais", porque, na fôlha de anotação das escolhas simpáticas e antipáticas, as primeiras são assinaladas com o sinal mais (plus) e as antipáticas com o sinal menos (minus). Destarte, o perfil teórico será formado simplesmente transpondo para "menos", (sinal matemático negativo) o que antes, na primeira escolha, era "mais" (sinal matemático positivo), e vice-versa. O fundamento disto é: existe uma tensão formada por tendência opostas, dentro de cada indivíduo. Baseia-se Szondi para erigir sua teoria em fatos observados: Todo o sádico, por exemplo, se torna masoquista ao encontrar outro sádico mais intenso do que êle. Às vêzes, pessoas que são masoquistas com relação a outrem, se tornam sadistas ao encontrarem alguém mais passivo do que elas, etc. O psiquismo humano é, pois, tensão existente entre tendências que representam exigências antagônicas. Assim, o amor individual se opõe, de certo modo, ao amor coletivo; a atividade para fins pessoais individuais se opõe a fins sociais coletivos; Caim é irmão de Abel; o histérico e o excessivamente recatado são transposições da mesma tendência; etc.

Szondi, para fins práticos, dividiu os perfis em diferentes "classes". Para compreendê-las consideremos o seguinte:

Quatro" vetores" agrupam as escolhas simpáticas e antipáticas. Cada vetor é subidivido em 2 fatôres. Os vetores são: o da sexualidade — o "paroxismal" ou dos afetos, ainda chamado, de "surpresa" — o do ego e do contacto. O vetor sexual é encimado pela letra S, o paroxismal pela letra P, o do ego pela sigla Sch (Schizophrenia) e o do contacto pela letra C. O vetor sexual abrange dois fatôres, o da ternura, letra h, o da agressão, letra s. O vetor paroxismal abrange a tendência à acumulação de afetos positivos ou negativos, letra e, o fator que tende a levar ao exibicionismo ou ao escondimento, letra hy. O vetor do ego, inclui o fator k, ou seja a tendência a incorporar, introjetar, ou a recalcar, letra k — e o vetor do contacto se subdivide em fator que tende à aquisição, letra d, ou à posse, letra m.

A letra h corresponde a uma fotografia de homossexual, a s, de um sádico, a **e** a um epiléptico, **hy** a um histérico, a letra **k** a um catatônico, **p** a um paranóico, **d** a um depressivo, **m** a um maníaco. As "classes" szondianas correspondem a uma como que tipologia psicológica. São designadas pelas letras maiúsculas que correspondem aos vetores: **S, P, Sch, C.** A essas classes se subordinam as subclasses: Sh -|- e Sh —, Ss -|- e Ss —, P e -|- e Pe —, Schk -|- e Schk —, Schp -|- e Schp —, Cd -|- e Cd —, Cm -|- e Cm —. As classes ou subcclasses, chamadas também de "pulsionais", porque indicam a "pulsão" fundamental instintiva herdada, dão as linhas gerais da personalidade.

Szondi apresenta estudo bastante exaustivo das classes e subclasses, estabelecendo várias tabelas para os diferentes fatôres, seu valor intrínseco e suas combinações com o fator vizinho dentro do mesmo vetor.

As escolhas de cada perfil são registradas num formulário especial, o mesmo acontecendo com os dez perfis completos, tanto o "experimental prático" de primeiro plano, quanto o "experimental complementar" e o "teórico".

AS CLASSES PULSIONAIS

Classes principais

Classe Sh. — Classe dos bissexuais latentes

Os representantes desta classe estão debaixo do perigo pulsional que é condicionado pela necessidade bissexual latente, genèricamente mais antiga que a necessidade héterossexual. Os indivíduos normais desta classe utilizam, em primeiro plano, como válvula pulsional, a sobreafirmação da virilidade e da agressividade. Mais raramente se dão à auto-destruição ou a uma forma socializada: o espírito cavalheiresco de sacrifício. Os casos patológicos procuram escapar à ameaça da bissexualidade latente ou da homossexualidade empregando "saídas de emergência" tais quais: a histeria, epilepsia, as idéias paranóides.

1. SUBCLASSE Sh^+

Classe da bissexualidade latente e da brutalidade infantil

O destino instintivo dos representantes desta classe torna-se determinado pela não-satisfação da necessidade de ternura e da bissexualidade.

Êles tentam, pela violência, ressarcir-se da perda do objeto que até então lhes proporcionava ternura. É aliás uma necessidade que devemos, por direito, reconhecer como uma exigência humana muito comum. Não devemos pasmar de ver que, com a classe Cm^-, Sh^+, é a que compreende a maior parte dos indivíduos normais.

Podemos caracterizar os mecanismos instintivos desta classe da seguinte maneira:

Após a perda do objeto primitivo (a mãe ou o antigo objeto), caem num estado sombrio de abandono. Dificilmente suportam êste isolamento e se põem à procura de um nôvo objeto, a fim de satisfazer sua necessidade de ternura. Daí as reações **h** e **d**, quase constantemente positivas, dos representantes desta classe. Porém, na procura dêste nôvo objeto, podem mostrar-se muito agressivos, daí a reação **s** = zero.

Os indivíduos sãos encontram um nôvo objeto e deixam a classe Sh. Tornam-se doentes aquêles que não podem encontrar o objeto de ternura durante o curso de sua vida. São ligados então, a vida inteira, ao destino instintivo desta necessidade de ternura insatisfeita. As fases normais da vida, em que os homens sentem-se na classe Sh+ são as seguintes:

1. Crianças de 5 a 6 anos;
2. Jovens de 19 a 29 anos;
3. Adultos de 41 a 60 anos;
4. Velhos entre 70 e 90 anos.

As possibilidades de destino patológico desta classe são:

1. Opressão, angústia;
2. Poriomania, vagabundagem;
3. O roubo, que é, sobretudo para as crianças e os adolescentes, compensação à perda do objeto de ternura;
4. Arrombamento e morte;
5. Epilepsia ou hístero-epilepsia;
6. Depressão paranóica;
7. Esquizofrenia paranóica ou esquizomania;
8. Sublimação do isolamento e da perda da ternura em profissões de **homo sacer**, tais como: monge, freira, pároco, ou em profissões "sado-humanistas" como a de crítico.

Esta enumeração mostra claramente que o indivíduo se torna agressivo após a perda do objeto de ternura. A agressão, ou se volta contra a própria pessoa (angústia, epilepsia, depressão paranóica), ou contra os semelhantes (roubo, arrombamento, assassínio). Sòmente alguns são capazes de sublimar (Homo sacer).

Entretanto, o fato de que quase a metada dos homens pertencem, em certos períodos da vida, à classe instintiva Sh+, tem também outra causa. O fator **h**, como sabemos, indica igualmente, em nosso sistmea instintivo, um desejo bissexual ontogenèticamente mais antigo. A insatisfação, durante tôda a vida, desta necessidade bissexual, explica precisamente que muitos nunca poderão deixar a classe ontogenética antiga Sh+. Para poderem deixá-la, é preciso que outra necessidade instintiva se torne, ainda, mais insatisfeita, mais forte, mais dinâmica que a exigência ontogenética da bissexualidade. Nas mais das vêzes, êste desejo não é outro do que "agarrar-se". É por isso que, com a Cm-, é a classe Sh+ que conta com o maior número de representantes entre os indivíduos normais.

A separação entre as variações normais e as variações patológicas da classe Sh+ faz-se com o auxílio das fórmulas instintivas.

As fórmulas instintivas seguintes:

$$\frac{e\ s;}{h\ p} \qquad \frac{e\ d;}{h\ p} \qquad \frac{e\ d;}{h\ k} \qquad \frac{e\ d}{m\ h}$$

São características dos indivíduos normais.

Subclasse 2. Sh —, classe dos humanistas ativos militantes

Constituem variante extrema entre os homens: protetores de tudo quanto é "humano". São humanistas militantes: os missionários, as religiosas missionárias, médicos de missões, monges, escritores humanistas, higienistas, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, etc.

II. — CLASSE PRINCIPAL Ss

Classe dos sádicos latentes e participantes de uniões dualistas

O perigo pulsional ou instintivo se condiciona pela não satisfação da necessidade de masculinidade. Por isso, os representantes desta classe tendem a formar, com seus companheiros, um "casal" ou "par" indissolúvel, chamado de "união dualista", cópia da união primária com a mãe. Às vêzes, nessa união, tomam o papel de sádicos (Ss +), doutras, de masoquistas (Ss—). As relações entre os companheiros das uniões dualistas se revestem, sempre, do caráter sado-masoquista. Torturam-se mùtuamente até a morte e, entretanto, não conseguem separar-se. A cadeia que os liga dificilmente se rompe. Os representantes desta classe passam, fácil, de modo temporário, à classe pulsional Cm — ou Cd +, eventualmente, à classe Pe +. Tornam-se, então, hipomaníacos depressivos ou puristas.

Subclasse 3. Ss +, Classe dos "carrascos mansos como cordeiros", "carrascos com coração de pomba".

São gentis e encantadores. Sob isso, esconde-se brutal agressividade. É entre êles que se encontram numerosos indivíduos de sexualidade pouco desenvolvida. Apaixonam-se, freqüentemente, pelos combates, pelo esporte de modo geral.

Subclasse 4. Ss —, classe dos masoquistas, dos metratropistas, dos companheiros de união dualista

Os representantes desta classe sentem a necessidade insatisfeita de "ser homem", isto é, a exigência insatisfeita de agressividade, eventualmente de sado-masoquismo, como caráter determinante. A virilidade, a agressividade e o sado-masoquismo insatisfeitos constituem o perigo instintivo e um fator-raiz de doença.

A forma típica de sexualidade dêstes indivíduos é a inter-sexualidade. As mulheres mostram, no seu aspecto, sinais de masculinidade. Outras vêzes mostram um aspecto infantil, mas o exame médico revela estigmas de inter-sexualidade ou mesmo de hermafrodismo

(por exemplo: penis-clitóride). Os homens desta classe têm também uma estrutura corporal intersexual, no sentido dado pelo P. Mathes. Êles aspiram, tanto uns como outros, a formar uma união dualista sado-masoquista. Nas suas relações com o parceiro, são guiados pelo desejo de serem atacados de improviso, de serem vencidos, de se deixarem violentar (s = —). Na falta do que, passam êles mesmos à ação e provocam o parceiro a tratá-los com sadismo. **O fim instintivo dos sado-masoquistas é a cadeia que os liga ao parceiro.** São incapazes de trabalhar e viver sem seus parceiros. Não podem trabalhar sem ser com êles ou na sua vizinhança imediata. Se a união dualista é destruída, a agressividade recalcada pode sair de sua latência. As mulheres tornam-se amazonas ávidas de vingança. (Na experiência elas dão pois uma reação positiva do fator **s** e passam para a classe Ss+). A vingança é então satisfeita, por vêzes, sob a forma de ninfomania, e entre os homens, flertando com a homossexualidade. Seria entretanto errado crer que, atrás da ninfomania, esconde-se uma hipersexualidade. Para estas mulheres a ninfomania não é mais que a forma correspondente da reação **hipomaníaca.** Após a catástrofe que pôs fim à união dualista, vivem seu abandono mórbido; afastam-se completamente do mundo, procuram daqui e dalí, apressam-se e agem sem um fim preciso, como os hipomaníacos. Nas experiências, estas pessoas dão muitas vêzes, neste estado, reações da classe Cm— (um exemplo encontrará o leitor na tabela 38 e ábaco 64). Do ponto de vista psico-instintivo, as classes Ss— e Cm— estão estreitamente ligadas.

Os indivíduos da classe Ss— tentam de se compensar da perda do parceiro dualista, exagerando atos tais como comer, beber, falar, fumar, chegando mesmo até a narcomania. Vivem sua necessidade de agarrar-se sob a forma oral-sádica. Outros procuram fugir do perigo instintivo da união dualista através de práticas anais (tais como o onamismo anal, clisteres feitos com cerimônia). Nesta fase, após terem passado pelas classe Ss — e Cm —, entram na dos "puristas", dos indivíduos "auto purificadores", portanto na classe Pe+. Mas, si encontram um parceiro dualista adequado, retornam imediatamente para a sua classe fundamental sado-masoquista Ss—. Utilizam as classes Cm— e Pe+ como uma espécie de socorro no caso de insucesso na união dualista sado-masoquista. Atrás da união dualista escondem-se, muitas vêzes, desejos incestuosos ou homossexualidade latente que se revela sob a forma de paixão por um amigo, professor, a quem se dedicam totalmente. Todavia, raramente invertem seu fim instintivo que conduz sempre na direção do masoquismo (metatropismo).

Os perfis sexuais característicos desta classe são: S = 0 —; S = + ou — e; mais raramente S = + —; S = 0 + ou —; S = + 0. O perfil S = 0 — é dado por aquêles que tentam socializar seu masoquismo. Nas crianças, a reação S = 0 — é mau sinal (pseudodebilidade, demência precocíssima). Os perfis S = + ou — —, ou + ou — 0 são característicos dos masoquistas que utilizam os mecanismos de constrangimento.

As **profissões características** escolhidas pelos representantes desta classe são as seguintes: educador, professor de jardim da infância, nurse, assistente social, pediatra, psicólogo de crianças, psiquiatra para crianças, terapeuta, etc. Tentam restabelecer, sob forma socializada, na ligação com a criança, a união dualista. Deixam-se, agora, martirizar pelas crianças como outrora pelos parceiros dualistas infiéis, ou êles mesmos as martirizam. Escolhem profissões exibicionistas, tais como: dançarino, cantor, músico.

As possibilidades do destino patológico são: a neurose obsessiva, a neurose paranóica, predisposição à ninfomania, hipomania, frigidez, impotência, erotismo anal. Nos casos mais graves: esquizofrenia paranóica, esquizomania; nas crianças: pseudolebilidade, demência precocíssima.

III. — CLASSE PRINCIPAL Pe

Classe dos Caíns latentes.

Os movimentos pulsionais são condicionados pela não satisfação das exigências de Caim, pela acumulação dos desejos de cólera, furor, ódio teimosia, etc. A porta mais freqüente pela qual as pulsões se manifestam em tais indivíduos é a da analidade (d). Daí o desejo de "purificar", "limpar". Purificam o estilo, a linguagem, os conceitos, a literatura, a ciência, a arte, a moral, a sociedade, os costumes, etc. Interiormente, são impelidos a criticar tudo e a tudo moralizar Outra espécie de socôrro freqüente é a válvula k. Origina-se, daí, o narcisismo, a rigidez de conduta e de pensamento.

Subclasse 5. Pe +, Classe dos moralistas e puristas, dos indivíduos "auto-purificadores".

Entre as classes instintivas, a classe Pe+ é a mais unida, tanto do ponto de vista da ascendência de seus representantes, como daquela de seus sintomas clínicos e caracterológico. Entre os parentes dêstes indivíduos, encontram-se freqüentemente sujeitos de caráter epileptóide, paranóico-epileptóide, eventualmente com epilepsia genuína. Os representantes desta classe são apenas **condutores** da epilepsia e paranóia.

Encontramos as raízes do caráter ou da doença instintiva da classe Pe+ na não satisfação da necessidade de forma epiléptica.

O aspecto exterior dos membros desta classe não revela grande coisa sôbre a natureza dos condutores epileptiformes. Apresentam, muitas vêzes, traços finos, lineares, tanto na fisionomia como na forma do corpo que é, sobretudo, do tipo astênico, leptossômico e, mais raramente, pícnico ou atlético. Êste aspecto corporal gracioso, freqüentemente feminino, esta beleza devem êles, provàvelmente, não à sua estrutura epileptiforme recalcada, mas à estrutura **k** que lhes é, freqüentemente, **manifesta**. Seu redemoinho instintivo é provocado pelo núcleo epileptiforme.

Alguns procuram fugir disto em profissões de caráter "sagrado": monge, juiz, médico, etc.; outros, pelo contrário, procuram freqüentemente a imundícia e a lama. Os indivíduos altamente socializados tornam-se moralistas, "purificadores" e são possuidos pelo desejo de tudo limpar. "Purificadores" da língua, da arte, da literatura, do estilo e da moral, procurando, assim, melhorar os homens e a sociedade. Esta necessidade de purificar conduz os indivíduos de nível inferior a profissões tais como varredores de rua, tintureiros, limpadores de tripas, limpadores de janelas, etc. Esta necessidade de limpar provém, provàvelmente, do fato de que a válvula de escape anal do fator **d** é uma das portas de socorro mais usual para fugir do torvelinho de forma epiléptica. Mostra a experiência que êste cuidado para "tornar limpo" é a melhor forma de socializar a necessidade anal.

No aspecto exterior, são mansos como cordeiros. São natureza de Abel, de pureza meticulosa, que aspiram servir a humanidade com abnegação. Porém, êles esperam grandes recompensas honoríficas por causa de suas aspirações "puras", no mínimo, um busto ou uma placa comemorativa na sua casa natal.

Alguns membros da classe Pe+ sexualizam a agressividade proveniente da raiz epileptiforme insatisfeita, orientando sua vida sexual para o sadismo e erotismo anais.

Vivem assim, no domínio sexual, as energias remanescentes de sua agressividade epileptiforme que êles não podem satisfazer pelo véu social da "purificação". A preferência marcada pela espécie de socôrro anal explica porque as mulheres da classe Pe+ utilizam freqüentemente clisteres. Na sua juventude, são muitas vêzes onanistas anais, e não é raro entregarem-se a práticas coprófilas tais como coprofagia, encoprése, etc. Na escola, êstes indivíduos são forte e freqüentemente "oprimidos". Atrás desta "opressão escolar". encontramos, igualmente, o caráter anal. (O "oprimir" está ìntimamente ligado, literal e psicològicamente, à analidade). Na inclinação para a analidade entendemos também a necessidade de "limpeza", de "purificação".

Do caráter anal dos membros da classe Pe+, decorre sua pedanteria, a estrita repartição de seu tempo e de seu dinheiro, a ordem severa de sua vida. Desprezam tudo o que é obsceno. Sua conduta é singularmente solene, mas o psicólogo descobre aí qualquer coisa de impuro (em conexão, sem dúvida, com a relação psicoinstintiva dos fatôres **e** e **d**).

Existe, ainda, correlação estreita entre as classes Pe+ e Schk. Estas duas classes alternam-se freqüentemente. Não é raro pertencer simultâneamente às duas classes (classe bi-igual Pe+ e Schk). Certos característicos dos membros da classe Pe, por exemplo sua atitude física extravagante, suas compulsões, sua maneira estranha de se exprimir e uma musicalidade tôda particular de sua fala, são desviados para a classe Schk.

A estreita relação biogenética existente entre a epilepsia e a paranóia explica porque os membros da classe Pe+ são, muitas vêzes, igualmente, condutores do fator p. Mas a necessidade da ampliação do Eu, da egodiástole, manifesta-se mais fàcilmente que o fator epileptiforme. As particularidades de caráter, tais como o desejo de ser um "grande homem", de fazer novas descobertas, de realizar uma obra imortal, são traços paranóicos. São frequentemente hipocondríacos (= paranóicos temporários).

As possibilidades de destino dos indivíduos da classe Pe são: 1. moralistas-puristas; 2. neuróticos de angústia paranóica; 3. indivíduos com "opressão escolar"; 4. hipocondríacos; 5. indivíduos propensos à histeria de conversão (classe bi-igual Pe+ e Schk; 6. cleptomaníacos, poriomaníacos, freqüentemente tanatomaníacos (equivalentes epilépticos).

Subclasse 6 Pe —, classe do erotismo anal.

Predisposição às moléstias seguintes: homossexualidade anal, pederastia, coprofilia, histeria paranóide de angústia, taquicardia paroxística, opressão escolar, mecanismo obscessivos, dromomania, cleptomania e outros equivalentes da epilepsia.

IV — CLASSE PRINCIPAL

Classe dos exibicionistas latentes

São condicionados pelo desejo de estar sempre em cena, de exibir-se, de ser mulher, de mostrar-se em roupa do sexo oposto (travestitismo) de "surpreender" o meio em que vivem e, freqüentemente, a si mesmos. As pulsões, habitualmente, se manifestam pela válvula da homossexualidade passiva e da paranóia.

Subclasse 7. P hy m +, classe dos "diretores espirituais" e das "naturezas servis", dos metatropistas sublimados.

Incluem-se nesta subclasse os indivíduos que socializam a necessidade de dar-se em espetáculo, de ser mulher ou mãe, fazendo-se diretores de consciência, monges, religiosos, pessoas dedicadas a misteres abnegados e, mais geralmente como "homosacer". Em plano inferior escolhem profissões servis como cabelereiro, costureiro, pedicura, manicura, camareiro, etc.

Subclasse 8. P hy —, classe dos homossexuais passivos, dos paranóicos latentes e epileptóides.

Os indivíduos desta classe vivem num perigo instintivo, pois que são incapazes de satisfazer, inteiramente, o desejo de **mostrar-se no papel do sexo oposto**. Êste fator **hy**, insatisfeito, determina, com o tempo, o caráter e a forma de reação patológica. Os representantes desta classe são, na maior parte, descendentes de histéricos declarados. Êles mesmos podem, é verdade, apresentar, na vida, crises

histéricas ou histero-epilépticas de modo passageiro. Mas a necessidade de representar o papel do sexo oposto, o desejo de inversão de caráter sexual é tão poderoso que jamais podem satisfazê-lo completamente.

Os representantes masculinos desta classe são metatropistas e masoquistas de bêrço. O Eu-que-toma-posição aprova, freqüentemente, a inversão de caráter sexual, e não é raro vê-los viver, abertamente, suas necessidades homossexuais sado-masoquistas. Mas isto não lhes basta: desejam ser física e psìquicamente mulheres e representar, no palco da vida, verdadeiras mulheres. Como isto lhes é impossível, seu Eu se transforma, e podem tornar-se neuróticos paranóicos, eventualmente esquizofrênicos. Nos indivíduos muito patológicos, encontram-se, ao lado das transformações do Eu paranóico, sintomas paroxismais delituosos, tais como vagabundagem (poriomania) ou cleptomania.

A direção da **escolha profissional** é determinada seja pelo fator **hy** (ator, profissões "sagradas"), seja pelos fatôres **h** e **p** (alfaiate, peleteiro, (cabeleireiro, manicura, etc.).

Nas possibilidades de destino, figuram as doenças instintivas seguintes: 1. homossexualidade passiva (nos homens); 2. paranóia juvenil, a saber: esquizofrenia paranóia, histeria e histero-epilepsia episódica.

V. — CLASSE PRINCIPAL Sch k

Classe da "coartação latente"

Condiciona-se o perigo pulsional pela insatisfação da exigência de coartar-se, de egossístole, pelas exigências egossístólicas, catatonóides, que permanecem latentes. Tais sujeitos são incapazes de viver e satisfazer inteiramente aquela necessidade sob sua forma nativa, de isolar-se de modo hermético do mundo exterior e viver contìnuamente na prisão de seu próprio eu, isto é, de viver sua vida "egoificada". Com facilidade utilizam as portas do narcisismo, da despersonalização, ou ainda, se dissimulam por detrás da barreira de uma atitude maníaco depressiva de contextura paranóide. Na maior parte dos casos, encontra-se uma ligação incestuosa (união dualista) entre pai e filho, mãe e filha, eventualmente, entre irmãos e irmãs do mesmo sexo. Esta ligação incestuosa perturba sua identificação normal dêles. O desvio de identificação faz com que se tornem tais criaturas, tipos solitários, narcisistas, insólitos. Os sujeitos sadios desta classe, ferqüentemente, se apresentam como fariseus narcisistas.

Subclasse 9. Sch k +, classe dos narcisistas e fariseus.

Traços dominantes de caráter: Meticulosidade ao excesso, prosaísmos, racionalismo, formalismo rígido, intolerância, rudeza parcimônia de linguagem, frieza de sentimentos, extrema suscetibilidade, impossibildade de "vestir a pele dos outros", escolha narcisista

de objeto, tendência a tudo arrastar para si e para seus próprios interêsses, egocentrismo, egoísmo, obstinação. Tais sujeitos só servem a si mesmos, jamais ao objeto. São incapazes de criar raízes profundas. Profissões preferidas: professor, matemático e físico-teórico, moralista rígido, pensador e esteta-formalista, psiquiatra e psicólogos inimigos da psicologia profunda, educadores partidários dos meios de repressão, soldados, policiais, chefes de partidos, estudiosos de lógica, etc.

Subclasse 10 Sch k —, classe dos sonhadores (devaneio), dos despersonalizados.

5. CLASSE INSTINTIVA Schk —

Classe dos sonhadores (devaneio) e dos despersonalizados.

Os representantes desta classe descendem de sujeitos catatonóides, por vêzes, mesmo de esquizofrênicos catatonóides. Na sua família, encontram-se freqüentemente indivíduos esquizóides egocêntricos, egoistas, narcisistas frios, autistas indisciplinados e dobrados sôbre si mesmos, neuróticos obsessionais não sociáveis, hipocondríacos, excêntricos maníacos, irreais, estranhos à vida, verdadeiros fantasmas vivos.

Os representantes da classe Schk — não são, pròpriamente, esquizóides, mas condutores da doentia necessidade egossistólica. Na infância e adolescência, não é raro descobrirem-se tendências esquizóides: falam pouco, são fechados não querem ou não podem responder na aula e vivem no mundo irreal de seu sonho. Com a idade, deixam, entretanto, êste mundo de ficções e apresentam sintomas de histeria de conversão ou, mais freqüentemente ainda, sintomas em aparência cíclica, maníaco-depressivas e, nas fases maníacas, ao contrário, precipitam-se na megalomania.

A análise mais profunda dêstes indivíduos mostra-nos que em realidade, mesmo os adultos, tornam-se **sonhadores.** Semelhante às crianças tímidas, estranhas à vida, procuram um lugar na vida, sem o encontrar. Dobram-se sôbre si mesmos e passam semanas encerrados no quarto, muitas vêzes até no leito, e se comprazem num mundo irreal de sonhos, infantil. Como crianças, apegam-se a qualquer pessoa que se interesse por êles. O clínico dá, freqüentemente, o diagnóstico de depressão. Êles não são melancólicos circulares, vivem, sim, num mundo de fantasmas, onde tôdas necessidades infantis encontram satisfação de modo autístico pela falta de realização afetiva na vida real. Todavia, raramente mergulham na esquizofrenia ou na neurose obsessiva manifestas. No fim de algum tempo, deixam o leito e o mundo de ficção irreal, tornando ao mundo real, ganham novamente dinheiro, chegam a fazer grandes negócios até caírem, novamente, na inatividade, no mundo de sonhos, infantil e irreal.

Bruscamente, êles se dessolidarizam do mundo real no qual até então estavam aferrados. Não sòmente o mundo, mas também seu

próprio corpo, seu "Eu anterior", tornam-se-lhes estranhos. Recaem num mundo completamente diferente, "despersonalizado" e passam a uma vida autística "estranha", longe do barulho da vida cotidiana.

Pela observação externa, dão realmente a impressão de indivíduos cíclicos. A análise profunda e a análise experimental dos instintos revelam natureza autística, equizoforme, egossistólica e, sobretudo, forte predisposição à despersonalização periódica. A alienação total de seu Eu antigo é característico dos representantes da classe Schk—.

O estado do Eu é determinado pela **inversão da identificação**. As filhas não se identificam com a mãe, mas ao pai que leva muitas vêzes uma vida libertina. Os filhos não introjetam o pai como modêlo, mas sobretudo a mãe, que é muito freqüentemente narcisista, egoísta e indisciplinada e costuma levar uma vida de "mocinha". Sucede também que êstes indivíduos se identifiquem aos dois genitores. Ressentem-se, então, no seu Eu, do conflito que marcou a vida dos pais, tal qual apareceu a seus olhos de crianças. É esta luta entre os dois ideais do Eu que produz a perpétua oscilação entre o Ego M e o Ego F. Na periferia da vida instintiva, encontramos raramente dilemas, mas o combate no interior do Eu é muito violento. São êstes dilemas do Eu, estas lutas entre os dois Egos (M e F), que tornam, muitas vêzes, tais indivíduos inaptos à vida real. Daí seu recolhimento ao seio de um mundo de sonhos. A realidade da vida é-lhes estranha, periódica ou permanentemente. Giram dentro da vida, tais como os maus artistas que copiam os colegas bem dotados para aprender como é preciso comportar-se, entusiasmar-se, amar. São, realmente, fantasmas, plagiadores mal disfarçados na cena da vida. Dão-se conta disso, desanimam e isolam-se no seu quarto ou leito, para viver sua vida irreal, longe de tudo o que recorda a vida cotidiana. Se são obrigados de aparecer na sociedade, suas palavras e seus gestos parecem-lhes estranhos. Nesta fase de despersonalização, êles estão possuídos do mêdo de tornarem-se loucos. Seu verdadeiro Eu é o escondido **k**, que se defende contra a realidade, e é precisamente êste Eu que êles não podem realizar verdadeiramente. É por isso que cada vez que êles o possam, refugiam-se na sombra dêste Eu escondido, para fugir do Eu estranho que se agita na cena, que se movimenta, ganha dinheiro, ama e detesta. Êles não podem identificar-se com êste Eu.

A escolha da profissão leva a marca dos fatores **hy k** ou **k h.** Gostam de tornar-se artistas, professôres, soldados, diretores de casas de saúde ou de hotéis. Tomam profissões tais como droguistas ou fabricantes de cosméticos. Quase tôdas as profissões escolhidas dão-lhes a possibiidade de satisfazer seus desejos narcisistas.

Possibilidades de destino: 1. Hipocondria com incapacidade de trabalho quase; 2. Histeria de conversão; 3. Pseudomanias (ninfomania), em geral associáveis (pseudologia fantástica, cleptomania,

etc.); 4. Depressão paranóica; 5. Homicídio passional e devasso; 6. Suicídio histeriforme; 7. Neurose de angústia paranóica.

VI. — CLASSE PRINCIPAL Sch p.

Classe da "dilatação" latente do eu.

Os perigos pulsionais se condicionam pela insatisfação da necessidade de extensão do eu, isto é, da egodiástole.

Os representantes desta classe, impotentes para realizar o gênio que sentem em si mesmos, incapazes de dessedentar a ânsia de poder e de grandeza, freqüentemente, são levados ao turbilhão pulsional paranóide, do qual tentam evadir-se pelo caminho paroxismal, isto é, sob forma de acessos histéricos de furor, acompanhados de idéias obsessivas, de estados crepusculares, de idéias histeriformes de suicídio. Alguns se tornam pseudomaníacos (narcômanos, cleptômanos). A histero-epilepsia é válvula freqüentemente usada.

Subclasse 11. Sch p +, classe dos gênios "fracassados" e dos "parricidas".

Os representantes desta classe são condutores de paranóia. Incapazes de satisfazer sua necessidade **egodiastólica**, extremamente elevada, socializando-a numa profissão ou, de uma maneira nativa, sob a forma patológica, tentam escapar do perigo instintivo **p** por outros caminhos. Êstes são:

1. Comportamento histeriforme bizarro, com obscurecimento periódico da consciência.

2. Idéias de homicídio, que êles combatem com o auxílio de mecanismos de compulsão. Querem matar, sobretudo, o pai, a mãe ou quem os representa.

3. Crises histero-epilépticas de natureza desesperadora e furiosa.

4. Auto-agresividade histeriforme: tentativas de suicídio, no decorrer das quais, põem fogo às vestes, tomam veneno, de preferência em público, etc.

5. Narcomania; cleptomania: êles roubam aquêles que os "perseguem", em geral seus pais ou os representantes dêstes.

A paranóia pode tornar-se manifesta, mas raramente de maneira durável. Da mesma forma, as válvulas de escape descritas são usadas apenas temporàriamente. Mas o núcleo paranóico latente de sua estrutura física fica inativo apenas em aparência. Êle age de maneira dissimulada, desde o nascimento até a morte, e torna infelizes seus portadores e sua vizinhança. Os condutores do fator **p** são quase todos antifamiliares e, muitas vêzes, mesmo associáveis. São totalmente incapazes de se adaptarem ao quadro de uma família ou de uma sociedade. Encontram, sempre, na família, um membro de que de suspeitam entravar, adrede, o desenvolvimento de seu gênio e o odeiam, por isto, até o desejo de matá-lo. São naturezas de Caim,

cujo desejo de vingança provém do sentimento mórbido de ciúme, do narcisismo ofendido, do retraimento da ternura. Seu combate interior é guiado por motivos originados das necesidades **e** e **p** assim como **e** e **d**.

Alguns vivem, de modo manifesto, a necessidade **e**, recalcando as exigências paranóicas. Estas variantes da classe Schp produzem freqüentemente, cenas histero-epilépticas desesperadas (enfurecidas) e que se confinam nos estados crepusculares. Sua fórmula instintiva é **e/p**. Outros recalcam tão bem a necessidade e como a **p** e repelem as exigências paranóico-epileptiformes com o auxílio de mecanismos de constrangimento. Sua fórmula **K/e p**. É difícil caracterizar seu estado por um diagnóstico psiquiátrico conhecido. Seu pensamento é, em geral, de lógica cerrada e dão, freqüentemente, a impressão de serem gênios. É de notar-se que, mesmo os indivíduos subnormais desta classe, quase débeis mentais, podem possuir pseudo-talentos em qualquer domínio (cálculos, música, desenho, etc). Mas, de uma hora para outra, apresentam acessos de raiva, de cólera, de desejo de vingança ou de morte, que os tornam enfurecidos e faz-se necessária sua internação. Dá-se o diagnóstico de pre-paranóia, psicopatia histero-epiléptica, pseudo-imbecilidade paranóica. Mas nenhuma destas designações é correta, pois, atrás dêste comportamento histero-epiléptico, pseudo-débil, esconde-se, em profundidade, a necessidade insatisfeita, egodiastólica, da ampliação do Eu. De acôrdo com sua estrutura epileptiforme, não podem , jamais, se manifestar sob a forma de epilepsia declarada.

Subclasse 12. Sch p —, Classe dos paranóides latentes.

São indivíduos que pretendem escapar ao turbilhão instintivo paranóide mediante o socôrro de válvulas pulsionais constituídas por mecanismos de repressão, e, às vêzes pelos mecanismos de defesa histérica. Com freqüência, caem em estados crepusculares ou tentam fugir através da criminalidade. O fator paranóide é mantido em estado de latência pelos mecanismo de tipo obsessivo (com k= + —).

VII. — CLASSE PRINCIPAL Cd

Classe dos "adquirentes", dos "eternos procuradores" latentes.

O perigo pulsional é devido à insatisfação da necessidade primária de adquirir o objeto. E assim que tais sujeitos se tornam eternos procuradores, sempre à cata do objeto que êles, em realidade, já perderam ou que temem perder. A necessidade de apegar-se a êsse objeto primitivo é espasmódica, mas impossível de ser satisfeita e atenuada. Caem, fàcilmente, na diminuição de si mesmos pela auto-acusação. Exageram o valor dos objetos perdidos e possuem enorme capacidade de identificação com êles, aos quais como que ori-

gem um altar em seu próprio Eu, deixando-se torturar, mortalmente, pela imagem idealizada do que se perdeu. A agressividade se volta contra o próprio sujeito, porque a necessidade de ternura é sempre crescente mas, precisamente pela quantidade desmesurada, nunca pode ser satisfeita. Quando o sujeito consegue socializar a exigência latente de procura do objeto, obtêm-se os quadros do "eterno rival" ou do "sujeito humanizado e disposto à renúncia".

Subclasse 13. C d +, Classe dos "perpétuos competidores" dos que se sentem constantemente "superados", dos "eternos procuradores", dos depressivos.

O perigo instintivo dos membros desta classe é devido à necesidade de "procurar", jamais satisfeita. A análise aprofundada mostra que esta procura eterna é a **seqüência de uma especificação excessiva da Imago, de um acréscimo patológico** da função ideal. O indivíduo não pode deixar de andar à cata do objeto desejado, pois ela é guiada por um modêlo impossível de se encontrar. Poderiam, certamente, encontrar objetos que se parecessem com o modêlo, em linhas gerais, mas êles se fixam a **um ideal tão exatamente determinado, particularizado,** que os objetos do mundo exterior não podem representá-los idênticos. Incapazes de qualquer compromisso, a procura sem trégua é sempre vã.

Do ponto de vista psico-instintivo, encontra-se pois, por detrás do perigo instintivo desta classe, não sòmente a necessidade de procurar (d), mas um acréscimo da função idealizadora possessiva (k). A eterna "procura" manifesta-se nos indivíduos "relativamente sãos" desta classe pelo desejo de competir (rivalizar). São fixados no estádio de rivalidade com o objeto primário (pai, mãe, irmã) e, por transferência, durante a vida inteira, rivalizam com a "pessoa de êxito". Rivalizam porque perderam o objeto primário, no seu primeiro combate de rivalidade, e incorporam êsse objeto perdido como Imago no seu Eu. Desde então, a competição continua, guiada pela imagem ideal que êles tentam conquistar com sucessos em outros domínios. Esmigalham, assim, seu talento, delapidam, sòmente, seus bens espirituais e, muitas vêzes, mesmo os materiais, mas não renunciam ao combate, até caírem em grave depressão, durante a qual se voltam contra si mesmos e se torturar. Mas a **depressão não é mais que uma reação à eterna procura.**

Na escolha da profissão, são guiados pelo fator **d** e elegem, de preferência, profissões de "colecionadores" tais como: vendedores de revistas, negociantes filatelistas, antiquários, comissários avaliadores, críticos. (As duas últimas profissões são exemplos da socialização da necessidade de competição).

Possibilidades de destino da classe Cd: 1. Megalomania paranóica ou sentimento de inferioridade, com eterna rivalidade, freqüentemente associada ao hipodesenvolvimento sexual; 2. Paixão pelo jôgo (cartas, bôlsa, turfe) nos indivíduos interssexuais, homossexuais

latentes; 3. Neurose obsessiva com depressão paranóica; 4. Melancolia paranóica nos indivíduos atacados de esquizomania; 5. Cleptomania paranóica; 6. Nos casos mais graves: psicose melancólica.

Subclasse 14. Cd —, Classe dos "renunciadores".

Os representantes desta subclasse são "naturezas colantes". Êles se "colam" ao objeto e isto, principalmente, quando êsse objeto de há muito se desprendeu dêles ou, o que dá no mesmo, já foi perdido. São os apaixonados que se consomem. Em plano mais elevado, o mesmo amor se orienta para um objeto espiritual substitutivo e, então, a fidelidade a êsse objeto é eterna. Tais indivíduos estão, sempre, prontos a renunciar aos valôres do mundo exterior pelo amor do objeto. São os grandes renunciantes entre os homens e seu número é bastante reduzido.

VIII. — CLASSE PRINCIPAL C m

Classe dos maníacos.

A pulsão perigosa é representada pela latência da necessidade de apegar-se ao objeto. **São incapazes de experimentar o sentimento de posse segura do objeto.** Ainda quando êste lhes está em plena posse, tais sujeitos ficam, sempre, na incerteza. A necessidade de agarrar-se ao objeto é tão insaciável e, quantitativamente, tão elevada quanto o foi, outrora, a de apegar-se à mão. Dest'arte, conservam-se como que perpétuos lactantes, eternos orais sádicos. As manifestações de saída de emergência são, em regra, de caráter oral, donde a pré-disposição à tagarelice (logorréia), ao hábito de beber, comer, fumar (pseudomania). As profissões preferidas são: cozinheiro, garçom, hoteleiro, empregado ou dono de café ou bar, degustador de vinhos, de café ou de cigarros, músicas de instrumentos de sôpro. Em plano mais elevado: cantor, professor de línguas, misteres oratórios, como encarregado de cursos, parlamentar etc. A necessidade sentimental de apegar-se faz com que alguns sujeitos se tornem escritores líricos. A predisposição mórbida à mania, hipomania, neurastenia hipomaníaco-irritativa, é elevada.

Subclasse 15. Cm +, classe dos eternos apegados.

É a classe mais numerosa, abrangendo sujeitos de afetividade sadia. A ela pertencem: os adultos em idade de fundar família, entre 30 e 40 anos, os indivíduos ao início da velhice, entre 60 e 70 anos. Os representantes desta classe são os mais predispostos aos estados ansiosos. Trata-se da ansiedade ou mêdo de perder o objeto.

Subclasse 16. Cm —, classe dos "eternamente abandonados", dos hipomaníacos, dos indivíduos falhos de apoio e contenção

O caráter e a patologia dos membros da clase Cm— são determinados pela necessidade insatisfeita de agarrar-se. Esta necessidade filogenética, arcaica de "colar-se" age como o fator latente mais dinâmico na vida instintiva. Essa necessidade os impele a compensar de qualquer maneira o horror e os sofrimentos insuportáveis causados por seu "desapêgo" do mundo exterior.

Entre êles, encontramos crianças que sofrem de "opressão escolar", neuróticos de angústia, gagos, adolescentes difíceis, desatentos, fatigados e atarefados, adultos hipomaníacos, travestidos, poriomaníacos, cleptomaníacos, arrombadores, de fraudadores, assassinos passionais. As espécies de portas falsas (socorros) pelas quais êstes indivíduos procuram escapar ao perigo instintivo da separação aparecem como muito disperatados. Mas, atrás de tôdas estas manifestações clínicas diferentes, esconde-se sempre o mesmo perigo proveniente da **impossibilidade de se agarrarem a quem quer que seja.**

O sinal clínico e experimental característico da incapacidade de se agarrar é a **reação hipomaníaca** C = 0 —. O que entendemos por "reação hipomaníaca" não coincide com a tabela psiquiátrica da mania ou da hipomania. Por detrás desta, com efeito, esconde-se êste dado (noção, informação) da psicologia profunda que chamamos de "reação hipomaníaca"; mas esta última não pertence à tabela clínica da hipomania. Ao contrário, nós a encontramos em todos os estádios da vida, depois da idade de 3 ou 4 anos até a idade madura (40-60 anos). Sob o ponto de vista da psicologia profunda, a reação hipomaníaca é uma reação da pessoa, que se mostra: 1. quando o indivíduo se encontra apartado do objeto (m = negativo); 2. quando êle se ocupa sem um fim determinado a fim de encontrar valores objetais (d = 0), sem poder todavia guardá-los por muito tempo; 3. em conseqüência, torna-se incapaz de concentração, inconstante, instável, agitado; 4. e como êle sabe que perdeu para sempre o objeto no qual podia agarrar-se, torna-se agressivo e dirige o seu sadismo contra o meio ambiente.

No capítulo das síndromas patológicas, indicamos a da reação hipomaníaca:

= — : Estar afastado do objeto;

d = 0 : Procura dispersa, azáfama, agitação desmesurada, incontinência da necessidade de adquirir;

k = — : **Perda da capacidade de formação do ideal.** Ausência do ideal objetal e, por conseqüência, ignorância daquilo que deseja possuir;

s = + : Agressividade contra o meio ambiente.

Esta síndroma pode sobrevir em qualquer idade; clìnicamente, ela será interpretada de maneiras diversas, na infância e na idade madura por exemplo, mas sua significação e interpretação do ponto de vista psico-instintivo permanecem sempre as mesmas.

A moléstia específica desta classe é a hipomania ou psicose maníaca. Os sujeitos que conseguem escapar a êsse destino patoló-

gico permanecerão, contudo, infelizes e solitários mau grado sua operosidade sem medida para encontrar objetos de prazer.

Essa classe não é infreqüente.

Entre as tabelas ou quadros elaborados por Szondi para psicodiagnósticos, vão a seguir, dois principais, que não são as únicas, mas são indispensáveis para o início da aplicação do teste.

Êste exige bastante prática e conhecimento tanto da parte teórica da "Análise do Destino", quanto dos resultados definidos obtidos e ora de domínio dos estudiosos.

O teste de Szondi é considerado como sendo, talvez, o de maior profundidade psicológica.

Bibliografia

L. SZONDI: Schicksalsanalyse — Basel.
Experimentelle Trebdiagnostik — Bern Stuttgart
Trieb-Pathologie — Bd. I Trieb-Analyse — Bern Sttuttgart — Bd. II — Ich-Analyse — Idem
Heilwege der Tiefenpsychologie — Idem.

PLANEJAMENTO DO CURRICULUM PARA O GINÁSIO VOCACIONAL "OSVALDO ARANHA", DO BROOKLIN, SÃO PAULO, FUNDAMENTADO NA PESQUISA DA COMUNIDADE, 1961/62

Prof. Dr. Joel Martins

— Licenciado pela Universidade de São Paulo, em 1945.
— Mestre em Artes pela Universidade de Louisiana USA em 1950.
— Doutorado pela Universidade de São Paulo, em 1953.
— Assistente das Secções de Pedagogia e Filosofia da Universidade de São Paulo — 1950 — 1955.
— Curso de Especialização na Universidade de Michigan, USA
— Curso de Especialização na Universidade de Michigan, USA — 1953.
— Técnico em Educação na União Pan Americana, Washington — 1960.
— Técnico em Educação na UNESCO, Paris, 1961.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno parece ter voltado os seus olhos, no momento presente, para a formação do cientista. Em todos os continentes o interêsse está concentrado no aprimoramento da preparação do melhor técnico, do lançamento dos foguetes intercontinentais, da navegação inter-planetária. Neste momento, seria conveniente colocar-se o problema nas suas coordenadas próprias para permitir uma análise mais precisa das suas dimensões. Os povos parecem estar, de fato, preocupados com a preparação educacional dos indivíduos que devem dedicar seus esforços para o melhoramento do mundo contemporâneo e preparação das perspectivas para o futuro.

Considerando o problema nos seus eixos mais pecisos, parece que a maior preocupação concentra-se na organização da educação secundária como meio de satisfazer as exigências de preparação dos futuros especialistas. Neste caso particular, tratando-se desta nova abordagem *1 da educação secundária, em têrmos de um Ginásio Vocacional, o problema parece ser o da educação de rapazes e de moças que sejam considerados capazes e qualificados para realizarem bem as suas funções, num mundo de grandes competições e de grandes redefinições.

Ao se fazer referências aos jovens, rapazes e moças bem qualificados, que pedem um tratamento educacional cuidadoso, não se está fazendo referências a um grupo restrito e escolhido entre a élite financeira ou entre as classes socais mais privilegiadas, mas, sim, está-se referindo aqui, aquela população que vem de sair da escola primária e que ao ser selecionada segundo critérios considerados válidos, revelou um índice bom de aproveitamento e que submetida a um tratamento adequado poderá produzir os cientistas, artistas, escritores, educadores e profissionais do futuro, competentes e honestos. Conseqüentemente, esta educação secundária que agora se inicia deverá ser considerada em função do treino posterior que esta juventude poderá realizar. Aqueles que pretendem e podem ser encaminhados à Universidade, devem ser considerados em têrmos da educação superior que pretendem; aqueles que pretendem o exercício de uma profissão deverão se considerados em têrmos de suas ambições e das necessidades da comunidade e do país onde vivem.

O conceito, portanto, que de início se poderá fazer do trabalho que ora se inicia é o de que se está procurando preparar um grupo de jovens considerados capazes de, na mão de especialistas treinados, produzirem os melhores frutos que se possam esperar. É sòmente o grupo de jovens bem treinados e capazes que vai produzir as mentes bem organizadas do futuro e, se houver um período em que estas mentes fôssem necessárias, o momento presente e o futuro são os que mais precisam delas.

O problema de identificação dos alunos mais competentes para aproveitarem uma boa educação é bastante complexo, porém, tão complexo ou talvez mais complexo ainda, seria o problema de identificar um grupo de especialistas capazes de tratar com êsses jovens e de planejar para êles o programa a seguir.

O presente projeto indica que foi possível identificar-se um bom grupo de especialistas, assim como foi, também, possível identificar-se um grupo de jovens bem equipados mentalmente para acompanhar o programa planejado.

À medida que se inicia êste projeto de trabalhos, com alunos competentes, sob a orientação precisa de bons especialistas, seria talvez conveniente e útil fazer-se uma pequena análise do padrão geral de educação e do papel que ela representa na vida nacional, assim como uma anális do como uma nação considera o processo de educação, de aprendizagem e de formação da mente de seu povo.

O problema de um país parece ser aquele de formação de líderes capazes de determinar os destinos históricos da nação, capazes de manter as tradições do passado, mas também de pensar livremente, de imprimir o progresso e de contribuir com novas idéias. Para isso torna-se necessário a organização e o controle disciplinar do intelecto das novas gerações.

Ainda que as novas gerações vivam numa sociedade fluída, onde a circulação de elites seja fácil e se produza sem traumas, isto não

quer dizer que esta seja uma sociedade sem classes. A sociedade moderna, do mundo ocidental, simplesmente, não possui barreiras rígidas. Qualquer criança de uma classe sócio-econômica baixa pode aspirar uma posição em uma outra classe alta. Êste ponto é claramente demonstrado na investigação da comunidade realizada, neste projeto, onde o nível de aspiração dos pais para os filhos é muito alto e onde o nível de aspiração das próprias crianças é também muito elevado. Ao aspirar um nível sócio-econômico, mais elevado a criança ou a família na comunidade, aspira alcançá-lo através da educação. Desejam as famílias e os filhos galgar as profissões liberais como medicina, direito, ciência pura ou aplicada, engenharia. Com esfôrço e capacidade estas crianças poderão alcançar seu nível de aspiração da mesma forma, porque centenas de outros indivíduos os têm alcançado. A educação constitui no momento presente a fórmula ou o meio, pelo qual a mudança social é alcançada e a circulação de elites produzida. Como resultado desta condição, o diploma da universidade, da escola normal ou de um curso profissional está-se tornando de grande valor e importância. Conseqüentemente, porque o diploma constitui um meio de mudança social, os pais estão se tornando cada vez mais conscientes da necessidade de prolongar a educação de seus filhos até que êstes cheguem à universidade ou à escola normal. As universidades e as escolas normais começam então a proliferar desenfreadamente. Esta condição que se propõe atualmente é perfeitamente legítima. Galgar à universidade é mesmo um meio de conseguir melhores condições de vida, de prestígio na sociedade. Entretanto, torna-se também necessário que êste diploma corresponda não sòmente às aspirações do indivíduo em mudar de "status", mas que venha também permitir o progresso da nação como um todo.

O sistema de educação, desde a escola primária até a universidade deve ser considerado como um sistema universal, os objetivos de educação devem ser atingidos. Êste sistema deve oferecer um bom programa de preparação das gerações e, especialmente, àqueles indivíduos com boas dotações inteligentes. Dessa forma o programa apresenta-se dividido em dois grandes objetivos. O primeiro deles consiste no planejamento do melhor currículum que melhor satisfaça as ambições e o nível de aspirações das famílias e das novas gerações e o segundo consiste no processo de seleção dos melhores elementos que poderão realmente, alcançar os fins propostos.

O Ginásio Vocacional que ora se inicia tem o propósito honesto e leal de atingr êstes dois grandes objetivos. Iniciando suas atividades com um levantamento das aspirações da comunidade, passou em seguida, a buscar a melhor clientela, com a finalidade de atingr o objetivo de preparação dos elementos necessários para o progresso e desenvolvimento da comunidade.

Certamente o trabalho terá suas limitações e seus defeitos. Muitas informações valiosas, foram ignoradas e foi preciso seguir muitos atalhos, determinados pela imperiosidade e redução de tempo na

concretização da obra. Mas, considerando mesmo estas limitações será, talvez, possível, num período muito próximo, realizar um trabalho mais perfeto, na identificação da melhor clientela assim como no planejamento do curriculum. O sucesso das técnicas usadas até aqui para instalar o ginásio será ampliado à medida que as técnicas de trabalho fôrem melhoradas e à medida que os professôres forem aperfeiçoando seu método para identificar e encorajar o trabalho intelectual onde quer que êle exista.

A tarefa de produzir-se um ginásio que seja capaz de produzir indivíduos bem treinados, capazes de pensar bem e de se tornarem bons líderes e bons profissionais não é de forma alguma fácil.

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS E O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULUM

O problema de equilibrar o currículum de maneira que êste venha satisfazer as necesidades psicológicas individuais, assim como as necessidades culturais, repousa sôbre uma série de princípios e de processos. Êstes princípios e processos podem ser organizados como uma derivação de questões que inevitàvelmente se propõem para todos aquêles que constroem, planejam ou revisam currículum:

1. Que objetivos as escolas e os seus cursos procuram atingir?
2. Que situações de aprendizagens devem ser criadas de maneira que os objetivos possam ser alcançados?
3. Como as situações de aprendizagem podem ser eficientemente organizadas para produzirem continuidade e seqüência no processo sucessivo de aprendizagem?
4. Como a eficiência das experiências adquiridas pode ser avaliada por meio de testes ou de outras formas de instrumentos?

A expresão "objetivos educacionais" deve significar tôda formulação explicita dos meios através dos quais espera-se que os alunos apresentem mudanças no seu comportamento, como conseqüência da experiência adquirida através do processo educativo, isto é, mudanças que devem referir no processo de pensamento e no processo de reações humanas e individuais. Há uma grande variedade de mudanças que podem operar-se na personalidade dos alunos e que resultam das experiências adquiridas nas várias situações de aprendizagem. Entretanto, como as condições e os recursos disponíveis na escola, especialmente no que se refere ao tempo de permanência são limitados, apenas algumas possibilidades fundamentais de trabalho podem ser consideradas. Esta limitação imposta sôbre a escola destaca a importância da definição dos principais objetivos ou unidades de instrução.

A formulação dos objetivos educacionais que deve ser realizada pelos membros do corpo docente, é uma questão de escolha conscien-

ciosa e que se realiza como conseqüência do comum acôrdo, trabalho, experiências prévias e análise dos vários dados disponíveis na escola sôbre a natureza dos alunos e suas ambições, assim como o nível sócio-econômico da população que constitui a escola. A seleção final e a ordenação dos objetivos, entretanto, só poderá ser realizada em fução dos princípios existentes e estabelecidos pela psicologia da aprendizagem, assim como pela filosofia da educação prevalente no estabelecimento para o qual o currículum está sendo planejado.

As fontes comuns para a formulação e seleção dos objetivos são as seguintes:

1. Informação disponível sôbre os alunos:
   1.1 — nível de desenvolvimento físico
   1.2 — nível de desenvolvimento mental
   1.3 — necessidades básicas
   1.4 — interêsses dominantes
2. Investigações existentes sôbre as condições e problemas da vida contemporânea e suas exigências sôbre as gerações novas.
3. Natureza do material a ser ensinado e opinião dos especialistas sôbre as várias disciplinas.
4. Contribuição que cada disciplina poderá fazer para a educação do indivíduo.
5. Concepções mais freqüentes sôbre o valor e as finalidades da disciplina e do conteúdo a ser ensinado.
6. Tipos de aprendizagem que podem resultar do estudo de uma certa disciplina.
7. Contribuições que uma área de estudos pode produzir sôbre outras áreas.

A consideração destas fontes poderá, provàvemente, resultar numa lista de objetivos que requererá muito mais tempo e esfôrço da escola, do que ela normalmente dispõe. A seleção entre os possíveis objetivos, assim como a determinação da importância relativa a ser dada a cada um, precisa ser utilizada e realizada dentro de um plano de orientação conceitual. A filosofia da educação da escola é um dos guias, uma vez que os objetivos a serem finalmente incluídos deverão estar relacionados com a concepção que a escola faz do que seja uma vida útil para o indivíduo e para a sociedade:

1. Qual é a tábua de valôres existentes?
2. Quais são os valôres mais importantes?
3. Quais são as melhores relações entre o homem e a sociedade?
4. Quais são as melhores formas de relações humanas e como podem ser elas estabelecidas?

Os objetivos educacionais precisam estar relacionados com os princípios da psicologia da aprendizagem. Isto significa que os professôres na escola para a qual o currículum está sendo planejado ou revisado, precisam saber distinguir os objetivos que são possíveis de atingir, daqueles que são difíceis, remotos ou impossíveis de atingir, dentro de um certo período de tempo, contando com os elementos disponíveis.

O uso dos princípios estabelecidos pela psicologia da aprendizagem habilitará os professôres:

1. a selecionar e a ordenar os objetivos na seqüência da aprendizagem.
2. a descobrir as condições em que a aprendizagem se processa.
3. determinar as relações propícias entre os objetivos selecionados.

Evidentemente, os objetvos não constituem simplesmente, alvos em direção aos quais o currículum deve ser planejado e para os quais a instrução é dirigida, mas, são êles, também, os elementos que devem produzir uma especificação detalhada para a elaboração e uso dos instrumentos e das técnicas de avaliação.

A avaliação do trabalho escolar deverá ser um levantamento em extensão do grau em que os alunos alcançaram os objetivos educacionais estabelecidos. A validade de um instrumento de avaliação do resultado dos trabalhos escolares é determinada pela evidência do resultado dos trabalhos escolares é determinada pela evidência suficiente que êle poderá produzir na determinação do grau e extensão em que os principais objetivos de uma unidade de instrução foram alcançados pelos alunos.

AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS COMO UMA CATEGORIA DE OBJETIVOS

Os objetivos no planejamento do currículum distribuem-se segundo várias áreas de atividade. Entretanto, a área que se refere à aquisição de conhecimentos parece constituir a categoria de objetivos educacionais predominantes no processo sistemático de educação. Isto quer dizer: quando um aluno termina uma certa unidade de trabalhos, espera-se que êle tenha adquirido uma certa soma e uma certa quaidad ede conhecimentos. Por conhecimentos significa-se que o aluno é capaz de demonstrar, através de evidências concretas que êle é capaz de reproduzir, reconhecer e usar alguns conceitos ou fenômenos que lhe foram apresentados durante o processo de ensino.

Os objetivos referentes à área "conhecimentos" repousam, em geral, nos princípios estabelecidos para o processo de aprendizagem e de memorização. Conhecimento poderá também significar aquêles processos mais complexos ligados à descoberta de relações ou de julgamento de situações, sempre que seja impossível apresentar-se

ao indivíduo, na avaliação da sua aprendizagem, um problema idêntico àquele que foi apresentado inicialmente no processo de aprendizagem. Dessa forma, qualquer situação ,ao ser aprendida, requer uma contínua organização e reorganização do probema a fim de que os índices apropriados que identificam o conhecimento, possam aparecer. Neste caso, **o conhecimento deve ser considerado como algo que se constrói e que se organiza na mente do indivíduo.** O processo fundamental de verificação de aprendizado passa a ser aquêle de encontrarem-se os sinais ou índices apropriados que poderão identificar o conhecimento acumulado. A situação de não se encontrar uma resposta concreta quando uma pergunta é proposta, constitui uma resposta cocreta quando uma pergunta é proposta, constiue uma situação muito comum a todos os indivíduos que aprendem algo e é uma experiência que todos os indivíduos possuem. Quando se pergunta a um grupo de alunos o que é que êles poderiam encontrar se fizessem um buraco contínuo na terra, de maneira que lhes fôsse possível continuar essa escavação até grandes profundidades, as respostas poderiam ser várias, de acôrdo com a percepção e o aprendizado que lhes foi ministrado. Se a pergunta fôsse dirigida, por exemplo, para a produção de uma resposta direta, essa resposta deveria estar dentro do contexto da aprendizagem produzida. Em ugar de se perguntar o que é que aconteceria se uma escavação profunda e contínua fôsse feita até atingir o centro da terra, poder-se-ia perguntar: qual é o estado físico do centro da terra? A primeira forma exigiria um raciocínio, uma forma ógica de análise do pensamento e uma revisão do aprendizado. A segunda exigiria, simplesmente, a reprodução de um conceito aprendido e que foi memorizado.

O conhecimento que se processa em situações que se diferenciam da simples memorização e do simples reconhecimento da resposta correta, abrange compreensão e "insight" e pode ser denominado **conhecimento real** ou **verdadeiro conhecimento.** Isto quer dizer que o conhecimento é de pouca valia se êle não puder ser utilizado em uma situação nova ou em situações diferentes daquelas em que foi originalmente adquirido. Êste conceito de conhecimento está ìntimamente relacionado com o que se denomina de aquisição de capacidades e de habilidades. Os conhecimentos a serem adquiridos variam dentro de um intervalo constante em que os dois extremos opostos são os tipos mais simples e os tipos mais complexos ou tipos de conhecimentos concretos e tangíveis e tipos de conhecimentos abstratos e conceituais.

A categoria "simplicidade", neste caso, significa um estágio numa escala gradual do mais elementar, isto é, fatos isoláveis, fenômenos ou informações, até às formas mais elaboradas ou complexas. Por exemplo, aprender e reproduzir a teoria que explica um certo fenômeno é uma forma de aprendzagem mais complexa do que aprender a identificar o fenômeno. A aprendizagem de uma teoria poderia ser colocada na extremidade mais complexa da escala de conhecimentos.

O conhecimento poderá também variar do concreto para o abstrato. Dessa forma, o conhecimento dos específicos, fenômenos tangíveis, refere-se ao concreto e as teorias e estruturas implícitas referem-se às categorias mais compexas e relacionam-se com os fenômenos abstratos. Para fins de classificação, seria talvez conveniente distinguir-se os vários tipos de conhecimentos: aquêles que se referem a diferentes especalidades, às diversas áreas de conhecimentos e às subdivisões de trabalho escolar. Seria, por exemplo, melhor distinguir-se: conhecimentos sôbre ciências sociais, de conhecimentos sôbre físicas e conhecimentos de física, de conhecimentos de química, etc... Dentro do mesmo esquema seria possível distinguir-se conhecimentos sôbre o homem, dos conhecimentos sôbre os objetos físicos, etc... Esta classificação deveria ser aplicável a qualquer conhecimento ou unidades educacionais que se referem ao currículum escolar.

QUE PODE SER APRENDIDO?

A delimitação do que deve ser aprendido, até certo ponto, depende de um levantamento das condições externas e da autoridade do que ensina. É preciso que um grupo de especialistas chegue a um acôrdo sôbre a definição e delimitação dos têrmos, sôbre as representações simbólicas e dos meios mais eficientes de se estudar ou de se analisar os problemas contidos numa certa área. Por exemplo, ler e escrever são processos simbólicos de representações do pensamento e dependem das decisões dos adultos sôbre a delimitação do material que deverá ser dominado, num certo intervalo de tempo, assim como das unidades de ensino a serem ministradas. Além da divisão pròpriamente do material a ser aprendido, como uma veriável, é preciso também considerar-se a natureza do ser que aprende e de suas qualidades e capacidades para aprender e dominar aquelas unidades separadas pelos especialistas.

Os princípios matemáticos elementares, assim como os mais avançados, dependem também de uma sistematização semelhante, isto é, o simbolismo a ser ensinado, as unidades coerentes do material a ser ministrado e a capacidade de desenvolvimento dos sêres que aprendem.

A memorização da tábua de conjugação dos verbos e a declinação de alguns nomes é aceita entre alguns especialistas como uma forma de aprendizagem de uma língua estrangeira. Outros preconizam a necessidade de um levantamento das formas freqüentes de expressão da língua e uma abordagem direta no processo de ensino.

Os estudos sociais, envolvendo as experiências dos indivíduos e da humanidade, são conhecimentos ou informações que resultam de uma situação prática e real.

A informação histórica é conhecida como o resultado de uma série de observações que estão de comum acôrdo entre si, ou que satisfazem um critério particular de autenticidade.

A informação científica é o resultado de algumas observações, experimentos ou verificações que satisfazem os cânones da metodologia científica.

A validade, precisão e significado de uma informação são relativas e variam no tempo e no espaço. Encontra-se uma evolução no conteúdo e no tipo da informação, de forma que o que numa certa época foi considerado válido, poderá num outro período ter sofrido uma grande transformação. Além da variação no tempo, existe, tambem, uma variação geográfica e cultural de forma que o que é conhecido por um certo grupo, poderá ser desconhecido para outro grupo, classe ou cultura.

A fim de poder satisfazer aos princípios propostos e avalizar-se as necesidades existentes na comunidade foi planejada e executada uma pesquisa das condições da comunidade onde o Ginásio está localizado. Os resultados desta pesquisa são relatados em outro local em publicação a parte. Neste trabalho encontram-se apenas as conclusões gerais tiradas pelo grupo de professôres, participantes da equipe, que estudou os resultados da investigação e planejou o funcionamento do ginásio. Na pesquisa executada foram levados especialmente em consideração os itens 1 e 2 discutidos às páginas dêste trabalho. Após o estudo das tabelas e dos resultados revelados pela pesquisa a equipe de professôres passou a estudar o resultado das entrevistas realizadas com os alunos inscritos para o exame vestibular. Foram analisados os resultados de 497 entrevistas, cujo roteiro encontra-se no anexo 1 dêste trabalho. Como os dados colhidos não previam uma possibilidade direta de tabulação foi necessário descobrir-se categorias dentro das quais as informações colhidas pudessem classificar-se. Posteriormente, estudados os resultados das 497 entrevistas, passou-se ao estudo detalhado e pormenorizado do grupo de 90 alunos selecionados para o ginásio. Os resultados dêstes estudos são apresentados a seguir com as suas respectivas conclusões.

O aspecto mais importante dêste estudo é a possibiidade que êle permitiu aos participantes da equipe de organizarem suas mentes para a proposição dos objetivos gerais a serem alcançados. Fora do contexto em que foi realizado o estudo tem pouco valor.

APRESENTAÇÃO

O presente levantamento foi realizado em 1961, num período muito curto de tempo que precedeu o planejamento dos trabalhos para o exercício, em 1962, do Ginásio Vocacional, do Brooklin. Êste não é um levantamento de comunidade do ponto de vista sociológico ou antropológico. A pesquisa sociológica precisaria levar em consideração aspectos que foram negligenciados no presente trabalho. O importante a ser pesquisado dentro do período de tempo disponível foi apenas a delimitação da área servida pelo Ginásio Voca-

cional e que seria definida como a comunidade; além disso, alguns aspectos básicos das interações dominantes entre os elementos prováveis que poderão caracterizar a clientela do Ginásio Vocacional, deveriam também ser focalizados como elementos para posteriores investigações.

A finalidade principal dêste levantamento foi, portanto, definir terreno para a condução de pesquisas que permitissem planejar currículum e revisá-lo sempre que isto fôsse necessário. É impossível pensar-se em planejar currículum sem a consideração do campo onde o professor trabalha. A sala de aula, campo imediato de ação do profesor é uma situação humana complexa. Cada aluno e cada professor constituem uma complexidade humana resultante de uma situação bio-psico-social que precisa ser definida. Os alunos numa sala de aula não reagem simplesmente como indivíduos isoladamente, mas, considerados no seu todo, reagem dentro de um sistema social. (1)

A escola é uma parte de vários outros sistemas: a subdivisão política, as instituições educativas da comunidade, etc.

Dentro de uma sala de aula várias fôrças estão agindo: algumas dessas forças são desconhecidas dos indivíduos sôbre as quais elas agem, outras, porém, são mais conhecidas. Entre essas forças algumas delas são resultantes do pensamento do grupo, do qual os indivíduos participam e no qual s eintegram sem que, todavia, êstes indivíduos estejam conscientes da influência que essas forças têm sôbre êles.

As tradições pedagógicas, como um outro tipo de forças, ditam as normas a serem seguidas na escola e constituem um conjunto de forças poderoso no planejamento do que deve ser estudado. Os professôres, assim como os alunos podem estar conscientes, algumas vêzes, desas tradições. Esta consciência das tradições pedagógicas determina uma tendência a dar importância maior ao ensino verbal nas escolas do que à aprendizagem social ou moral.

A cultura como ela é percebida constiuti um outro conjunto de forças denominadas "necessidades da sociedade" e que controlam de uma forma ou de outra aquilo que deverá ser ensinado. Os alunos na escol acomportam-se de acôrdo com os padrões de seu grupo de idade, de acôrdo com os padrões culturais representados pela escola, como uma instituição e de acôrdo com o professor, como um agente cultural profissional. Para cada aluno há sempre uma constelação especial de motivos e de objetos que são percebidos e que constituem os elementos importantes para o professor, à medida que êle deseje manipular êsses alunos. Essa constelação de forças é que deve constituir os elementos de pesquisa antes do planejamento do currículum. É aqui, exatamente, que o presente estudo com tôdas as suas limitações toma sentido. Iniciando-se com a delimitação da área da

---

(1) Parson, Talcott *The social system* Glencoe, Illinois, 1951.

comunidade e dos aspectos característicos, a investigação deverá penetrar a escola e continuar o levantamento das fôrças que estão agindo no processo de educação através da iniciativa do professor.

Os estudos de planejamento e revisão de currículum continuam e, mesmo quando as respostas encontradas sejam apenas parciais, é possível sentir-se o todo dentro do qual elas se adaptam. As investigações no campo do currículum podem ser promissoras e olhadas com muito otimismo se nesse tipo de investigação estiverem envolvidos os professôres e o pessoal que trabalha na escola efetivamente. Outra condição fundamental para o sucesso da investigação no campo do currículum, além do pessoal abrangido, é a manutenção do núcleo sempre em fóco, de que o curriculum é um problea que se relaciona essencialmente com o educando, como um ser que está em processo de aprendizagem.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

À medida que as escolas democratizam-se e tornam-se agências de educação para tôdas as crianças e adolescentes, em igualdade de condições, a consciência das relações entre a escola e a comunidade deve tornar-se, também, mais imperiosa.

O educador moderno reconhece que a escola é apenas uma das agências educacionais, entre as várias, que afeta a vida das crianças e dos adolescentes. Ela é apenas uma das agências porque, durante a maior parte do tempo, os educandos estão sob a ação de outras fôrças dominantes e intensas na comunidade, fora da escolha e que estão agindo, formando e dirigindo o comportamento. Várias dessas influências, felizmente, são positivas na sua natureza; outras, porém, não são tão salutares.

A organização da comunidade no que se refere aos tipos de famílias, ao nível sócio-econômico, ao nível de aspiração dos pais para os seus filhos, aos recursos disponíveis, às influências provenientes de outras comunidades, aliada a outros elementos que se originam da mudança social rápida que o mundo moderno enfrenta, determinam uma necessidade do levantamento dos seus aspectos básicos de organização, antes do estabelecimento de um programa de educação a ser seguido pela escola.

O papel da comunidade no processo de educação é importante e opera de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, a comunidade caracteriza-se pela existência de um padrão comum de comportamento é imposto através da definição das situações sociais que apresenta e da coerção que exerce sôbre as crianças, fazendo-as conformar-se com êles. A comunidade não dá, sòmente, aos sêres em desenvolvimento as respostas às questões da vida, po rmeio dos folkways e mores, como, também, insiste na sua aceitação. Quanto mais compata e primária fôr uma comunidade, tanto maior será sua influ-

ência no processo de educação das crianças. Uma segunda função da comunidade seria a de que, mesmo quando se verifique uma possibilidade na escolha de atividades e de valores existentes, ela determina e delimita a amplitude dessa escôlha, assim como apresenta, também, as escôlhas mais comumente realizadas. Esta condição implica quase que necessàriamente, numa pré-determinação das escolhas com exclusão de algumas atividades e eliminação de alguns valores. Finalmente, a comunidade, que é uma área essencialmente culutral, precisa ser considerada em têrmos dos seus efeitos sôbre a família, a escola e o grupo de brinquedo. Isto quer dizer que a forma de pensar e de fazer as cousas que caracterizam uma comunidade é imposta e projeta-se na família, na escola e no grupo de brinquedo.

O processo de análise dos aspectos da comunidade com a finalidade de planejamento educacional não parece comum no plano estadual e, nem mesmo, parece constituir um dos ojbetivos do desenvolvimento da rêde educacional do país. As escolas, em geral, são criadas e instaladas segundo as possibilidades de recursos políticos, sem qualquer análise das necessidades da comunidade, verificadas segundo estudo cuidadoso e metódico dos seus aspectos. Entretanto, verifica-se no momento presente, o aparecimento gradual e contínuo de uma tomada de consciência, por parte dos agrupamentos humanos, da necessidade do planejamento educacional em função das condições da comunidade. Esta tomada de consciência da posição da escola em face da comunidade, dá origem a estudos que têm a finalidade de estabelecer as normas e o plano de trabalho a serem seguidos numa determinada escola.

As escolas, todavia, permanecem, ainda, num isolacionismo muito grande, isto é, verifica-se uma separação entre o lar e as atividades educativas que a escola deve desempenhar. O máximo de aproximação conseguida, simplesmente, foi uma tomada de conhecimento superficial dos resultados alcançados pelos educandos, em alguns períodos importantes das suas vidas. Outro momento da existência para as escolas, coincide com o término de uma fase da educação e busca de continuidade, noutra escola e, talvez em outra comunidade. As crianças terminam a escola primária e precisam iniciar-se dentro do segundo período de sua formação. Há, então, uma busca ansiosa de uma escola onde as crianças possam ser matriculadas. O processo, porém, de interação entre a comunidade e a escola que deve educar não se processa. Não raro, as crianças matriculam-se em escolas que nada têm a ver com as necessidades imediatas da comunidade onde os alunos residem. As famílias e a comunidade, como um todo, não se integram na vida da escola.

O presente estudo é uma tentativa a mais no sentido de buscar a integração entre a comunidade e a escola. O planejamento do trabalho é modesto e simples, mas, é uma atividade sincera e honesta. Os críticos dêste trabalho, e principalmente os críticos das atividades do Ginásio Vocacional, atacam em voz alta o sistema e o seu

planejamento de forma não raro destrutiva. Felizmente são poucos os que constituem êste grupo. Qualquer crítica, entretanto, a ser feita deveria ser obejtiva, eficiente, mais do que emocional ou forma de defesa para aquilo que ainda não foi mas que deveria ser realizado. Esta crítica sentida é provàvelmente causada pela confusão e pela falta de compreensão dos objetivos estabelecidos. É mesmo sempre muito fácil criticar-se aquelas cousas para as quais se encontra uma explicação imediata e, isto acontece, muito freqüentemente, no campo da educação, onde especialistas de vários campos podem interferir.

Não é apenas nos jogos que a ofensiva é uma boa tática. O princípio é verdadeiro para aqueles que desejam contra-atacar, também, os efeitos da crítica, isto é, o melhor meio de contra-atacar é oferecer um bom programa de educação centralizado numa definição bem clara dos objetivos a alcançar, e ministrada por professôres homogêneos e bem preparados. O segundo princípio, paralelo a êste, é o de que é impossível contra-atacar-se qualquer crítica ou descrença no trabalho que uma escola deseja realizar sem a preparação de uma comunidade bem informada, interessada, consciente e participante dos trabalhos que se realizam dentro da escola.

Êste é o objetivo básico dêste trabalho: abrir as portas para o planejamento de uma escola que satisfaça os critérios estabelecidos para um programa eficiente de educação numa comunidade.

CAPÍTULO II

O PROBLEMA

A intenção neste trabalho foi o de fazer-se um estudo da comunidade do Brooklyn onde está localizado o Ginásio Vocacional.

O Brooklyn é um bairro de São Paulo, subdistrito de Ibirapuera, ligado à Prefeitura de Santo Amaro. O nome Brooklyn é apenas a decorrência de uma homenagem prestada aos Estados Unidos da América do Norte, mas, o nome verdadeiro do local é Ibirapuera.

O problema básico, inicial, foi o de encontrar-se os critérios para qualificar-se a comunidade, isto é, as adjacências do Ginásio Vocacional como uma comunidade. Quais seriam os limites? Como determinar a área distrital? Seria conveniente seguir-se o planejamento da Prefeitura ou tentar-se descobrir a amplitude da área abrangida pela escola? Com êstes problemas em mente a melhor forma pareceu ser o abandono da proposição distrital da Prefeitura por ser demais ampla e não atender às necessidades educacionais da escola. Assim sendo, ficou decidido adotar-se um outro critério, melhor adequado às finalidades do estudo a ser realizado.

Outras dificuldades apareceram em seguida à adoção do critério proposto. No que se refere à extensão da área cultural, os têrmos vizinhança, comunidade e região, poderiam ser também usados. Como

diferenciar tais têrmos, de forma que neste trabalho o uso correto do têrmo comunidade fôsse empregado, sem produzir dúvidas no pensamento do leitor?

1. Definição do têrmo comunidade

O têrmo comunidade tem sido usado muito freqüentemente de forma casual para designar simplesmente um agrupamento de pessoas numa área relativamente pequena. Por causa da aceitação do uso de comunidade para designar uma certa unidade, nos estudos sociais, desenvolveu-se também um certo esfôrço no sentido de definir-se e de delimitar-se o têrmo. Os trabalhos pioneiros neste campo foram os de Charles J. Galpin (1) que em 1915 demonstrou, por meio da técnica de investigação científica, como os limites de uma comunidade podem ser determinados com relativa precisão e objetividade.

O método usado por Galpin foi o de localizar num mapa o esquema das instituições sociais e de comércio de um determinado centro e dessa forma determinar a área de interação social produzida. O trabalho de Galpin, ainda que estivesse principalmente centralizado na definição das comunidades rurais, contribuiu muito para a definição de uma técnica mais precisa para identificar uma comunidade como unidade social distinta. Os trabalhos de Bownn, Seiner, MacIver e Sanderson constituem também, elementos sugestivos ainda que empreguem êles uma terminologia diferente em vários aspectos.

Os livros textos atuais em Sociologia continuam a apresentar diferenças elementares de significação. Gillin e Gillin (2) usam o têrmo comunidade para incluir o tipo de grupos locais e permanentes baseados primàriamente na proximidade física. Young (3) refere-se à comunidade como um agrupamento local de pessoas dentro de uma sociedade maior que realizam entre si, por meio de associações subsidiárias, várias formas essenciais de atividade.

Ogburn e Nimkoff (4) discutem comunidade como sendo a organização total de vida social de uma certa área limitada. As comunidades são o local de atividade do grupo, das organizações institucionais e onde se processa o desenvolvimento da personalidade hu-

---

1. Galpin, Charles J., The Social Anatomy of an Agricultural Community, *Research Bulletin N. 34.* Agricultural Experiment Station, University of Wisconsin, Madison, Mat 1915.
2. Gillin J L. e Gillin J. P., *An Introduction to Sociology,* The McMillan Company, New York 1942, chap. 9.
3. Young, Kimbal, *Sociology — A Study of Society and Culture,* American Book Company, New York, 1942, p. 39.
4. Ogburn W. F., e Meyer, Nimkoff, *Sociology,* Houghton Mifflin Company, Boston, 1940, p. 395.

mana. Bossard (5) resume nos seguintes aspectos o seu conceito de comunidade: 1. área geográfica; 2. existência de um grupo de pessoas interagindo; 3. existência de interesses comuns e que são considerados importantes.

Neste trabalho o têrmo comunidade foi usado para definir aquele grupo inclusivo que apresenta dois característicos principais: 1. dentro dêsse grupo a maioria dos indivíduos participa das experiências comuns e realiza aquelas atividades que são importantes para êle; 2. os indivíduos apresentam um sentimento de pertencer determinado pela particiapção e pala interação dos membros do grupo.

2. **Proposição do Problema**

Estabelecidos os critérios para a delimitação de uma área cultural que seria denominada a comunidade do Brooklyn que atenderia às necesidades do Ginásio Vocacional, o problema seria, então, realizar-se um levantamento das condições de vida características dessa área. Não deveria ser, realmente conduzido, um estudo completo de comunidade mas, simplesmente, ser realizado um levantamento das condições principais de vida dentro da área cultural que permitisse um planejamento imediato dos trabalhos a serem executados no planejamento do currículum e na definição dos objetivos a serem atingidos no processo de educação a ser ministrado. Dessa forma, o estudo reduziu-se, apenas, à identificação e análise de alguns aspectos da vida dêsse grupo cultural e que se referem especialmente às relações com a escola e o nível de aspiração das mães para os seus filhos.

3. **Delimitação do problema**

Na impossibilidade de um estudo em profundidade da comunidade, agora delimitada, dentro do esquema sociológico, em virtude da pressão do tempo em que o estudo deveria ser conduzido, e como os resultados deveriam indicar apenas as linhas básicas para o planejamento do currículum, o levantamento centralizou-se apenas nos seguintes aspectos:

1. Aspiração das mães quanto à escolaridade dos filhos.
2. Nível de aspiração quanto ao "status" social dos filhos.
3. Nível de aspiração profissional das mães para os filhos.
4. Status social das famílias da população estudada.
5. Atitude das mães diante de seus filhos em face de alguns universos: educação, escola, imigrantes estrangeiros, demo-

---

5. Bossard, James H. S., *Social Change and Social Problems*, Harper & Brother, New York, 1958 rev. ed., pg. 50.

cracia, motivo de realização, diversificação das profissões e divisão das classes sociais.

6. Atitude das mães quanto ao treino de independência das crianças.
7. Rotina diária.
8. Recreação.

O estudo dos aspectos, portanto, a serem identificados refere-se especialmente às relações familiares e intra-familiares em face do futuro dos filhos, mais do que aos aspectos que constituem, pròpriamente, a estrutura de uma comunidade do ponto de vista sociológico. Esta tomada de posição foi determinada especialmente por um função causa da finalidade do estudo em si e não como uma decorrência de valorização de dados. O estudo das interações dominantes na comunidade foi, posteriormente, realizado pelos professôres de estudos sociais, com a finalidade de descobrir a paisagem humana e a paisagem geográfica da comunidade. (5)

4. **Delimitação da Comunidade**

Não foi uma tarefa fácil delimitar-se a comunidade dentro da qual o Ginásio Vocacional estaria localizado e à qual deveria servir. Os critérios que se apresentaram foram múltiplos. O primeiro critério seria o de fazer-se centro de um compasso no local onde está centralizado o Ginásio Vocacional e lançar-se círculos concêntricos. A região compreendida, porém, entre os círculos não representaria a zona mais abrangida pelo Ginásio.

O critério seguinte foi o de lançar-se um triângulo, ao acaso em qualquer direção. Na ausência, porém, de um estudo ecológico da região e do proceso de interação social dominante, êste critério pareceu ser inútil e estéril.

A melhor forma de delimitação de uma comunidade que deveria agora emergir para estudo, constituindo-se como elemento nôvo de análise, pareceu fazer-se um levantamento inicial dos Grupos Escolares existentes numa certa área e que distavam proporcionalmente do Ginásio Vocacional. Êste critério afigurou-se ser o mais favorável. As crianças que freqüentam um Grupo Escolar já formaram interações dominantes através de vários elementos. Em geral os pais já se conhecem porque levam as crianças à escola ou porque freqüentam as reuniões de pais e mestres. Os professôres já estabeleceram relações com as famílias. O conteúdo da linguagem das crianças assemelha-se e as formas de comportamento são típicas. Ainda que os estudos sistemáticos destas formas de comportamento e da persona-

---

(5) Relatório ainda não publicado realizado pelos Professôres Odila Féres e Maria F. Franscino sôbre os aspectos dominantes da comunidade. O plano consta do anexo do presente relatório.

lidade das crianças num Grupo Escolar sejam escassos, a observação empírica parece evidenciar bem a existência de um padrão bem significativo de comportamento de grupo entre as crianças de escola pública primária de uma mesma localidade.

O critério usado para a delimitação da comunidade foi aquele determinado pelo levantamento dos Grupos Escolares existentes na área servida, também, pelo Ginásio Vocacional. Situados em pontos estratégicos e abrangendo uma área geográfica bastante ampla, foi possível localizar-se nove Grupos Escolares a saber:

1. Grupo Escolar do Aeroporto
   Av. Ibirapuera, s/n. Aeroporto
2. Grupo Escolar Aristides de Castro
   Rua do Porto, 306, Itaim
3. Grupo Escolar Campo Belo
   Rua D. Bosco s/n Campo Belo
4. Grupo Escolar Cesar Martinez
   Alameda Iraé s/n. Indianópolis
5. Grupo Escolar Diva Maria de Toledo
   Av. Central, Brooklyn Paulista
6. Grupo Escolar dos Bancários
   Av. 9 de Julho, 4996, Jardim Paulista
7. Grupo Escolar Mário de Andrade
   Rua Joaquim Nabuco s/n Brooklyn Paulista
8. Grupo Escolar Martim Francisco
   Rua Domingos Fernandes 583, Jardim Paulista
9. Grupo Escolar Vila Helena
   Praça dos Aranás s/n. Vila Helena

Todos êstes Grupos Escolares são de terceiro estágio e pertencentes às 2.ª e 3.ª Delegacias de Ensino. Dêstes nove Grupos Escolares foram selecionados seis em vista da população que êles serviam, ou seja pela maior probabilidade de fornecimento de elementos para o Ginásio Vocacional. Os critérios para a seleção dos seis Grupos Escolares foram os seguintes:

1. Facilidade de acesso ao Ginásio Vocacional a pé ou de ônibus;
2. Proximidade e facilidade de acesso a outros ginásios estaduais;
3. População servida pelos Ginásios Estaduais;

Os limites da comunidade de Brooklyn que satisfazem necessidades do Ginásio Vocacional foram determinados pelos seguintes Grupos Escolares:

1. Grupo Escolar Campo Belo;
2. Grupo Escolar Cesar Martinez;

3. Grupo Escolar Mário de Andrade;
4. Grupo Escolar Diva Maria de Toledo;
5. Grupo Escolar Martin Francisco;
6. Grupo Escolar Vila Helena.

5. **Seleção da amostra**

Cada um dos Grupos Escolares que constituiu a amostra selecionada final foi estudado quanto ao seu horário de funcionamento número de períodos, horas de aulas, número de classes, número de alunos matriculados total e número de alunos matriculados nas classes de 4.° e de 5.° anos.

TABELA I

Composição da Amostra

Grupo Escolar	T. de alunos	T. nos 4.° e 5.° anos		Períodos	Observações
Campo Bello	450	44	—	2	
Cezar Martinez	1452	274	—	3	Não incluindo a classe infantil de 30 alunos
Diva Maria Toledo	976	160	—	3	
Mário de Andrade	1052	225	—	3	Não incluindo 2 classes excepcionais e 2 de J.I.
Vila Helena		46			
Martim Francisco	1530	249	230	3	
	5460	998	230		

Desta amostra dos Grupos Escolares foram estudadas as crianças dos 4.° e 5.° anos uma vez que são êstes os prováveis alunos do Ginásio Vocacional. Do total de 1.228 alunos estudados foi, então selecionada a amostra das famílias a serem entrevistadas. Foram, então, selecionados 10% dos sujeitos sôbre a população dos alunos que freqüentem 4.° e 5.° anos, isto é, sôbre 1.1.228. Foram, portanto, pesquisadas 128 crianças, sendo 69 do sexo masculino e 59 do sexo feminino. A rigor deveria a amostra constituir-se de um total de 123, mas, como a distribuição foi feita através das classes nos Grupos Escolares, compreende-se perfeitamente a necessidade, algumas vêzes, de aproximar sempre para mais a amostra.

CAPÍTULO III

O ESTUDO

A aspiração das mães quanto à escolaridade dos filhos

A coleta de dados para a valiar o nível de aspiração das mães quanto à escolaridade dos filhos, foi feita através de questionários, em que havia explícitas, duas perguntas: uma que se referia à escolaridade que a mãe **gostaria** que seu filho alcançasse e, a outra, à escolaridade que ela **julgava** que o filho poderia atingir. Evidentemente, as duas perguntas obrigaram as mães a discriminar entre **desejo** ou **gosto** e **julgamento das possibilidades de manterem seus filhos na escola,** incluindo além das possibilidades, sua opinião sôbre as habilidades intelectuais, econômicas, oportunidades sociais, etc. Os dados coletados foram tratados em têrmos de porcentagem em ambas as perguntas.

A escolaridade foi avaliada através de uma classificação em cinco níveis diferentes quanto à natureza dos estudos. Cada nível recebeu um número. Por exemplo:

N.º	Escolaridade
1	Superior
2	Escola Normal
3	Médio Secundário
4	Médio Profissional
5	Elementar (Primário)

Os resultados encontrados foram classificados em duas partes, separando-se o **gôsto** ou **desejo** e o **julgamento das possibilidades.** Os resultados analisados constam das Tabelas II e III, em função da freqüência de mães em cada nível de escolaridade.

Tabela II

Aspiração Materna quanto à Escolaridade das Crianças de 10 a 13 Anos

(desejo ou gôsto)

Nível de Escolaridade	Masculinos		Femininos		Total	
	F	%	F	%	F	%
1	50	72.4	12	20.3	62	48.4
2	1	1.5	19	32.2	20	15.6
3	12	17.3	19	32.2	31	24.2
4	6	8.7	9	15.3	15	11.7
5	0	0.0	0	—	0	—
	69	100.0	59	100.0	128	100.0

Tabela III

Aspiração Materna quanto à Escolaridade das Crianças de 10 a 13 Anos

(Julgamento)

Nível de Escolaridade	Masculinos		Femininos		Total	
	F	%	F	%	F	%
1	33	47.8	8	13.6	41	32.0
2	3	4.3	18	30.6	21	16.4
3	15	21.8	19	32.2	34	26.5
4	15	21.8	10	16.9	25	19.6
5	3	4.3	4	6.7	7	5.4
	69	100.0	59	100.0	128	100.0

N. B. Ver tabela IV e V à página 53

Análise dos dados obtidos

1. Conjunto (Total)

1.1 — A ambição das mães para os filhos no que se refere ao desejo ou gôsto diante da escolaridade a ser alcançada revela:

1.11 — o ensino superior de nível universitárioé mais valorizado.

1.12 — em segundo lugar as mães desejam que seus filhos terminem o ensino de grau médio secundário, indicado no estudo como nível 3.

1.13 — as mães desejam que seus filhos sigam a carreria do magistério primário. Êste item será melhor discutido na tabela desdobrada.

1.14 — as mães desejam que seus filhos sigam um curso profissional médio.

A porcentagem mais elevada revela uma ambição para o curso superior, universitário. As diversas Faculdades que constituem a Universidade não estão indicadas, porque não constituíam objeto dêste estudo, mas deverão, evidentemente, ser investigadas posteriormente.

Análise das tabelas desdobradas, masculinos e femininos.

Tabela IV

Aspiração Materna Quanto à Escolaridade das Crianças de 10 a 13 anos (desejo ou gôsto)

	IDADES												Totais		%			T
	10 anos			11 anos			12 anos			13 anos								
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F				
1	15	4	19	15	3	18	12	3	15	8	2	10	50	12	72.4	20.3	48.4	162
2	—	4	4	—	5	5	—	6	6	1	4	5	1	19	1.4	32.2	15.6	20
3	—	6	6	1	2	3	7	8	15	4	3	7	12	19	17.3	32.2	24.2	31
4	1	—	1	1	3	4	3	3	6	1	3	4	6	9	8.6	15.4	11.7	15
5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	16	14	30	17	13	30	22	20	42	14	12	26	69	59	99.8	100.0	99.9	128

Tabela V

Aspiração Materna Quanto à Escolaridade das Crianças de 10 a 13 anos (julgamento)

	IDADES												Totais		%			T
	10 anos			11 anos			12 anos			13 anos								
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F				
1	10	2	12	12	2	14	9	3	12	2	1	3	33	8	47.8	13.5	32.0	41
2	1	4	5	—	6	6	1	5	6	1	3	4	3	18	4.3	20.5	16.4	21
3	3	6	9	1	3	4	6	6	12	5	4	9	15	19	21.0	32.2	26.5	34
4	2	2	4	3	2	5	5	5	10	5	1	6	15	10	21.7	16.9	19.5	25
5	—	—	—	—	1	1	1	2	1	3	4	4	3	4	4.3	6.7	5.4	7

2. Masculinos:

2.1 — A ambição das mães para seus filhos (masculinos) no que se refere ao desejo ou gôsto diante da escolaridade a ser alcançada revela:

2.11 — o ensino superior de nível universitário é o mais valorizado.
2.12 — em segundo lugar as mães desejam que seus filhos terminem o curso secundário.
2.13 — seus filhos sigam um curso profissional de ensino médio.
2.14 — em último lugar as mães escolhem para seus filhos a carreira do magistério primário, isto é que êles sigam o curso normal.

3. Femininos:

3.1 — A ambição das mães para seus filhos (femininos) no que se refere ao desejo ou gôsto diante da escolaridade a ser alcançada revela:

3.11 — que suas filhas terminem o curso secundário ou a escola normal, em igualdade de condições Isto é, não há diferença entre as escolhas
3.12 — a seguir as mães desejam que suas filhas cursem a universidade.
3.13 — a última escolha é o curso profissional de ensino médio.

Não há escolha que limite a escolaridade dos filhos apenas ao nível elementar primário. Tôdas as mães estudadas desejam uma continuidade educacional para os seus filhos até pelo menos de nível secundário médio.

Nível de aspiração das mães quanto ao "status" social dos filhos.

Para avaliar o nível de aspiração das mães quanto ao "status" social dos filhos, os dados foram coletados através de questionário, no qual havia duas perguntas. Uma delas referia-se ao "status" que a mãe **desejaria** que seu filho alcançasse, a segunda pergunta referia-se ao "status" que ela **julgava** que seu filho poderia alcançar.

O "status" foi avaliado por meio de uma classificação de 5 níveis diferentes, a saber:

N.º	Status
1	Alta Sociedade
2	Classe Média Elevada
3	Classe Média Intermediária
4	Classe Média Inferior
5	Classe Humilde

A tabulação dos resultados aparece nas tabelas a seguir, separados de acôrdo com as duas categorias, **desejo** e **julgamento** das mães quanto ao "status" de seus filhos.

Tabela VI

Aspiração Materna Quanto ao Status Social das Crianças de 10 a 13 Anos

(desejo ou gôsto)

STATUS SOCIAL	Masculinos F	Masculinos %	Femininos F	Femininos %	Total F	Total %
1	5	7.2	5	8.4	10	7.5
2	34	49.2	21	35.5	55	42.9
3	25	36.2	27	45.7	52	40.6
4	5	7.2	6	10.1	11	8.5
5	—	—	—	—	—	—
Total	69	99.8	59	99.7	128	99.5

Tabela VII

Aspiração Materna Quanto ao Status Social das Crianças de 10 a 13 Anos

(julgamento)

STATUS SOCIAL	Masculinos F	Masculinos %	Femininos F	Femininos %	Total F	Total %
1	4	5.7	1	1.6	5	3.9
2	29	42.0	17	28.8	46	35.9
3	27	39.1	31	52.5	58	45.3
4	9	13.0	9	15.4	18	14.0
5	—	—	1	1.6	1	0.7
Total	69	99.8	59	99.9	128	99.8

Análise dos dados alcançados:

1. A maior freqüência coloca-se na classe média superior quanto ao gôsto ou desejo das mães, entretanto, no que se refere às possibilidades julgadas, a freqüência mais alta localiza-se no nível 3, isto é, na classe média intermediária.
2. O nível de aspiração para o nível 1, classe social superior, apresenta-se com uma freqüência bastante baixa tanto no que se refere ao gôsto como no que se refere às possibilidades.
3. A maior intensidade de freqüência, tanto no que se refere ao desejo das mães quanto às possibilidades, centraliza-se nas classes médias, superior e elevada.

Treino de Independência

Opinião das mães quanto ao treino de independência das crianças de 10 a 13 anos.

O treino de independência refere-se aqui às tarefas evolutivas da adolescência conforme são elas focalizadas pelo Professor Havighurst. (1) Em cada período da vida, os indivíduos defrontam-se com certas tarefas evolutivas, tais como, capacidades atitudes, compreensões, que são necessárias para a sua sobrevivência na sociedade onde devem viver. Estas tarefas são produzidas como uma conseqüência da maturidade física e mental dos indivíduos, produzidas pelas forças culturais dominantes e pelos valôres, motivos e aspirações individuais. A aprendizagem da locomoção e da linguagem, por exemplo, são uma decorrência da prontidão física e mental do indivíduo e da expectativa dos pais e da cultura que rodeia o indivíduo.

Havighurst (2) divide a vida do indivíduo em seis períodos.

1. Infância e Meninice (do nascimento até 6 anos)
2. Meninice e puberdade (de 6 a 12 anos)
3. Pré-Adolescência e Adolescência (de 12 a 18 anos)
4. Início da Idade Adulta (de 18 a 35 anos)
5. Metade da Idade Adulta (35 a 60 anos)
6. Vida posterior (dos 60...)

O período de maior interêsse nêste estudo é, sem dúvida alguma, aquele referente ao período que vai de 12 a 18 anos. Seriam vários os traços ou aspectos da personalidade a serem estudados, entretanto foi aqui escolhido, no momento apenas aquele aspecto que se refere à aquisição da independência, como as mães vêem êsse treino de independência.

O estudo foi conduzido por meio de um questionário respondido

---

(1) Havighurst, Robert J. Human Development and Education, New York, Longmans, Green & Co., Inco, 1953.

(2) Havighurst, op. cit.

pelas mães, do qual constam 15 atividades que implicam em um treino de independência. A cada atividade a mãe atribuiu a idade melhor em que o filho deveria aprendê-la, ou deveria tê-la aprendido. Para cada mãe examinada foi obtida a idade média de independência que ela concordaria para seu filho. A distribuição das freqüências para cada uma das idades médias foi aproximada par números inteiros. As idades médias assim obtidas de 6 a 15 anos variam, o que por si só é significativo.

Tabela VIII

Opinião das mães quanto ao treino de independência de crianças de 10 a 13 anos.

Idade Média de Independência	Masculinos F	Masculinos %	Femininos F	Femininos %	Total F	Total %
6	—	—	—	1.6	1	0.7
7	4	5.7	1	1.6	5	3.9
8	5	7.2	2	3.3	7	5.4
9	11	14.4	14	23.7	25	19.5
10	18	26.0	13	22.0	31	24.2
11	18	26.0	18	30.5	36	28.1
12	7	10.1	6	10.1	13	10.1
13	2	2.8	4	6.7	6	4.6
14	1	1.4	—	—	1	0.7
15	3	4.3	—	—	3	2.3
Totais	69	99.6	59	99.5	128	99.5

Interpretação dos dados

1. Para o sexo masculino a opinão das mães indica maior tendência a um treino de independêcia aos 9, 10 e 11 anos, respectivamente com as porcentagens, 14.4% e 26.6%. A tendência dos valores encontrados é no sentido de iniciar mais cêdo o treino da independência aos 11 anos, embora em alguns casos possa notar-é de 7.2%, ao passo que aos 13 anos é de 2.8.
2. Para o sexo feminino as mães são mais favoráveis a um treino de independência aos 11 anos, embora e malguns casos possa notar-se uma tendência já aos 9 anos para iniciar êsse treino.
3. Segundo os resultados totais as mães atribuem uma idade média de independência ao nível dos 11 anos de idade.
(Ver anexo, para as perguntas constantes do questionário apresentado às mães, e para uma definição do treino de independência).

Rotina Diária de Vida

Na tentativa de fazer-se um levantamento do tempo médio gasto pelas crianças na comunidade o passo inicial foi o estabelecimento de uma lista de atividades mais comuns no período de 10 a 13 anos. Em seguida um questionário foi elaborado e apresentado às mães (Anexo) pedindo-se-lhes que respondessem indicando o tempo gasto pelos seus filhos na execução de cada uma das atividades.

Tabela IX

Rotina diária

Atividades	Presença				Ausência				Totais	
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masc.	Fem.
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	69	100.0	59	100.0	0	—	0	—	69	59
2	69	100.0	59	100.0	0	—	0	—	69	59
3	64	92.7	55	93.2	5	7.2	4	6.7	69	59
4	39	56.5	56	94.9	30	43.5	3	5.0	69	59
5	9	13.0	6	10.1	60	86.0	53	89.8	69	59
6	69	100.0	59	100.0	0	—	0	—	69	59
7	9	13.0	14	23.7	60	86.0	45	76.2	69	59
8	18	26.0	16	27.1	51	73.9	43	72.8	69	59

N.B. — Ver tabela X à página 60.

Tabela XI

Médias das horas gastas nas atividades diárias

Atividades	Masculino médias	Feminino médias	Total médias
1	3h.54m	3h.53m	3h.53m
2	1h.52m	2h. 1m	1h.56m
3	3h.52m	2h. 7m	2h.29m
4	0h.40m	1h.40m	1h.10m
5	0h.26m	0h.11m	0h.18m
6	9h.21m	9h.26m	9h.23m
7	0h.14m	0h.19m	0h.17m
8	0h.27m	0h.30m	0h.28m

Interpretação dos dados

1. **Masculinos**

1.1 Os meninos gastam a maior parte do tempo em sono, isto é 9 horas e 21minutos. Em seguida gastam mais tempo em ir à escola, incluindo nesse tempo a condução (3h.54m.). O terceiro tipo de atividades para os meninos é uma reação de qualuquer tipo; gastam nessa atividade 1h.52m. Em quarto lugar no uso do tempo está o estudo em casa e, em seguida, o trabalho em casa. As demais porcentagens são baixas e quase insignificantes.

2. **Femininos**

2. — As meninas como os meninos dormem 9 horas e 23 minutos. Em seguida as atividades escolares aparecem como sendo a atividade mais usualmente executada. Em seguida, também como os meninos, vem a recreação de qualquer tipo. O quarto tipo de atividades é o estudo em casa e, finalmente, os trabalhos caseiros a serem realizados.

3. Nota — Seria conveniente verificar-se que as atividades escolares abrangem apenas 3h.53m. incluindo aí, também, a condução para a escola e o retôrno para casa.

Recreação

A recreação é um aspecto tão importante na vida das crianças no período da meninice e na pré-adolescência quanto à alimentação, ao vestuário e ao abrigo de que necessitam. As crianças brincam em virtude de uma necessidade interna criada. Em geral as crianças brincam violentamente e trabalham bastante enquanto brincam. No período final da meninice e na pré-adolescência a recreação é uma das formas exelentes de aprendizagem. O crescimento social, intelectual e emocional encontra uma forma de expressão através da recreação.

No presente estudo a recreação foi estudada em função das horas médias gastas, por semana, num certo tipo de recreação. Um questionário foi planejado e entregue às mães pedindo-se-lhes que indicassem as atividades mais freqüentes de seus filhos e quanto tempo gastavam êles nessas atividades, (Anexo)

Tabela X — **Rotina Diária — Presença das Atividades Relacionadas para as Crianças de 10 a 13 anos**

Atividades	10 anos			11 anos			12 anos			13 anos								
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	%	%	%	M	F	T
1	16	14	30	17	13	30	22	20	42	14	12	26	100	100	100	69	59	128
2	16	14	30	17	13	30	22	20	42	14	12	26	100	100	100	69	59	128
3	13	13	26	17	13	30	21	18	39	13	11	24	92.7	93.2	92.9	64	55	119
4	7	13	20	12	13	25	13	18	31	7	12	19	56.5	94.9	74.4	39	56	95
5	3	0	3	1	2	3	3	4	7	2	0	2	13.0	10.1	11.7	9	6	15
6	16	14	30	17	13	30	22	20	42	14	12	26	100	100	100	69	59	128
7	5	5	10	2	4	6	1	3	4	1	2	3	13	23.4	17.9	9	14	23
8	5	3	8	5	5	10	4	4	8	4	4	8	26.0	30.5	36.5	18	16	34
Totais	81	76	157	88	76	164	108	107	215	69	65	134				346	324	670

Tabela XII — **Recreação das Crianças entre 10 e 13 anos segundo a lista atividades organizada**

Atividades	Presença				Ausência				Sem Inform.				Totais		
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masc.	Fem.	Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
1	41	59.4	40	67.7	26	37.6	18	30.5	2	2.8	1	1.6	69	59	128
2	49	72.4	38	64.4	20	28.9	20	33.9	0	—	1	1.6	69	59	128
3	28	40.5	29	49.3	39	56.5	30	50.9	2	2.8	0	—	69	59	128
4	43	63.3	8	13.5	26	37.6	51	86.4	9	—	0	—	69	59	128
5	12	17.3	3	5.0	57	82.6	56	94.9	0	—	0	—	69	59	128
6	57	82.6	50	84.7.	12	17.3	9	13.0	0	—	0	—	69	59	128
7	44	63.7	2	3.3	24	34.7	57	96.6	1	1.4	0	—	69	59	128
8	12	17.3	3	5.0	56	81.1	56	94.9	1	1.4	0	—	69	59	128
9	21	30.4	2	3.3	46	66.6	57	96.6	2	2.8	0	—	69	59	128
10	44	50.7	33	55.9	23	33.3	26	44.0	2	2.8	0	—	69	59	128
11	35	63.7	30	50.8	31	43.4	39	66.1	3	4.3	0	—	69	59	128
12	31	43.4	29	49.3	38	55.0	29	49.3	0	—	1	1.6	69	59	128
13	0	—	2	3.3	67	97.2	57	96.6	2	2.8	0	—	69	59	128
14	61	88.4	48	81.3	6	8.6	11	14.4	2	2.8	0	—	69	59	128
15	41	59.4	41	69.4	26	37.6	12	17.3	2	2.8	6	10.1	69	59	128
16	19	27.5	16	27.1	50	72.4	42	71.1	0	—	1	1.6	69	59	128

Tabela XIII

Média de horas semanais gastas na recreação por crianças de 10 a 13 anos

Atividades	médias Masculino	médias Feminino	médias Totais
1	5h. 8m	7h.48m	6h.28m
2	7h. 0m	5h.26m	6h.13m
3	3h.28m	3h.17m	3h.22m
4	6h. 5m	1h. 1m	3h.43m
5	0h.33m	0h.10m	0h.21m
6	10h.56m	9h.40m	10h.18m
7	3h.49m	0h. 9m	1h.59m
8	0h.22m	0h.14m	0h.10m
9	0h.29m	0h. 3m	0h.16m
10	6h.21m	4h.45m	5h.33m
11	2h.47m	1h.52m	2h.19m
12	0h.41m	0h.50m	0h.45m
13	0h. 0m	0h. 6m	0h. 3m
14	3h. 3m	2h.45m	2h.43m
15	1h.35m	2h. 1m	1h.33m
16	1h. 8m	1h.43m	1h.25m

Interpretação dos dados

1. **Masculinos**

1.1 — A primeira atividade mais freqüente para os meninos é a televisão. Nesse tipo de atividade são empregadas 10 horas e 56 minutos.

1.2 — Em seguida os meninos brincam em casa com irmãos e parentes.

1.3 — O tipo seguinte de atividade é encontrar-se com amigos.

1.4 — O quarto tipo de atividades é o brinquedo na rua.

1.5 — As demais freqüências são muito baixas para serem significativas.

2. **Femininos**

2.1 — A primeira atividade mais freqüente para as meninas é a televisão. Nesse tipo de atividade são empregadas 9 horas e 34 minutos semanais.

2.2 — O segundo tipo de atividades é o brinquedo em casa com irmãos ou parentes.

2.4 — O terceiro tipo de atividades é também o brinquedo em casa sòzinho.
2.4 — O quarto tipo de atividades é o encontro com amigos.
2.5 — As demais freqüências são muito baixas para serem significativas.

CONCLUSÕES

Conclusões Gerais

1. Uma determinada área cultural, no Subdistrito de Ibirapuera, foi delimitada para pesquisa e passou a constituir a comunidade dentro da qual o Ginásio Vocacional do Brooklyn foi localizado.
2. A área cultural ou comunidade estudada foi delimitada por um conjunto de Grupos Escolares considerados como fontes de abastecimento humano e constituintes da população que deverá freqüentar o Ginásio Vocacional.
3. A população que deverá freqüentar o Ginásio Vocacional busca um término de sua educação no nível secundário médio, mas, a grande maioria busca uma continuidade no nível de educação superior na universidade.
4. Foram estudados na comunidade os aspectos característicos da vida das famílias, principalmente o nível de aspiração das mães no que se refere ao status social e à educação que desejam para seus filhos:
   4.1 — o nível de aspiração social é em geral muito alto. Ainda que as mães considerem realmente sua posição aquém do nível desejado para seus filhos, ambicionam elas que a nova geração alcance o nível mínimo da classe social média elevada. São poucas, porém, as mães que desejam que seus filhos passem para a classe social alta-alta;
   4.2 — no que se refere à escolaridade para seus filhos, tôdas as mães desejam que seus filhos ultrapassem o limite simples da educação elementar e que continuem no nível secundário médio.
   4.3 — Uma porcentagem bastante elevada de mães desejam que seus filhos alcancem o nível universitário.
   4.4 — para o sexo feminino uma porcentagem boa de mães desejam que suas filhas ingressem na escola normal.
5. Na base de alguns princípios já estabelecidos pode-se levantar a hipótese de trabalho sôbre a qual deverá basear-se o planejamento do currículum:
   5.1 — o Ginásio Vocacional do Brooklyn, para atender as expectativas da comunidade deve concentrar suas atividades num bom programa de formação humanística, científica e artística dos seus alunos, oferecendo-lhes as melhores experiências possíveis de aprendizagem;

5.2 — juntamente com a formação humanística, científica e artística, o curriculum deverá prover oportunidades e experiências de aprendizagem no plano profissional também;

5.3 — as experiências no plano profissional deverão concentrar-se especialmente num programa de informação profissional de mercado de trabalho e qualificações profissionais, mais do que formar pequenos profissionais através de um programa de treinamento para a indústria.

6. Os dados obtidos, além de serem uma representação apenas da população proveniente de Grupos Escolares, constituem o resultado da opinião das mães em função do seu nível de aspiração para os filhos. Seria não só oportuno mas necessário realizar-se a pesquisa, agora, com a população real que freqüenta o Ginásio Vocacional, depois de instalado, investigando-se a opinião dos pais e dos próprios alunos no que se refere às suas expectativas de um programa de educação.

ANEXO

QUESTIONÁRIO PARA AS MÃES

I — Treino de Independência

Vou ler uma série de atividades que o seu filho já aprendeu ou deve ter aprendido, ou deve aprender, e a senhora vai me dizer a idade em que acha melhor aprender tais coisas. — Depois que eu ler cada atividade, a senhora vai me responder com que idade, aproximadamente, seu filho deveria ter aprendido essa atividade. (Passar para o feminino as instruções e os itens quando se tratar de mãe de sujeito do sexo feminino).

———— Viajar de ônibus sòzinho.
———— Ser capaz de trocar de roupa e ir para a cama sòzinho.
———— Tomar sòzinho decisões, tais como: em que gastar o dinheiro, que coisas comprar.
———— Ser capaz de comer sòzinho, usando colher.
———— Escolher suas próprias roupas para vestir.
———— Ser capaz de ler as horas no relógio.
———— Ter a chave de casa.
———— Tentar coisas difíceis por si mesmo sem pedir ajuda de ninguém.
———— Ganhar, trabalhando, dinheiro para seus gastos.
———— Ter seus próprios interêsses e passatempos e ser capaz de se entreter sòzinho.
———— Começar a namorar.

——— Conhecer as redondezas de onde mora, de modo que possa sair por perto sem se perder.
——— Ser ativo e vivaz em correr, saltar e nos brinquedos em geral.
——— Escolher seus próprios amigos entre os meninos de sua idade.

ANEXO

Nível de Aspiração Profissional

Se acontecesse de seu filho exercer as seguintes profissões, a senhora ficaria satisfeita ou não. Para cada profissão que eu disser a senhora vai me responder se ficaria satisfeita ou não. (Supondo-se que existam só estas profissões).

Sexo Masculino			Sexo Feminino		
Não	Sim		Não	Sim	
——	——	Contador	——	——	Balconista (ou caixa)
——	——	Dono de pequena loja	——	——	Costureira
——	——	Escriturário	——	——	Dentista
——	——	Jornalista	——	——	Dona de pequena loja
——	——	Lixeiro	——	——	Enfermeira de um consultório
——	——	Mecânico	——	——	Empregada doméstica
——	——	Médico	——	——	Escriturária
——	——	Motorista de ônibus	——	——	Funcionária pública (padrão médio)
——	——	Pedreiro	——	——	Lavadeira
——	——	Professor primário	——	——	Professôra Primária
——	——	Proprietário de pequeno sítio	——	——	Médica
——	——	Viajante comercial	——	——	Secretária

ANEXO

Rotina diária do filho

Quanto tempo seu filho gasta **por dia**, em média, nas seguintes atividades:

1. Estudo na escola (inclusive condução)
2. Estudo em casa

3. Recreação de qualquer tipo
4. Trabalhos em casa
5. Trabalho fora
6. Dormir à noite
7. Outros estudos (piano, datilografia, costura, línguas, etc.
8. Outras atividadse.

Atividades	Não	Sim (tempo em horas)												
1	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
.															
.															
.															
.															
.															
8	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Recreação do filho: tempo gasto, em média, por dia em cada tipo e número de vêzes por semana.

1. Brinca sòzinho em casa
2. Brinca com irmãos ou parentes em casa
3. Brinca com amigos em casa
4. Brinca na rua
5. Brinca no parque infantil
6. Assite à televisão
7. Joga futebol
8. Pratica outro esporte
9. Assiste ao futebol no campo ou outro esporte
10. Encontra-se com amigos
11. Vai à casa de amigos
12. Vai ao cinema
13. Namora
14. Lê revistas infantis
15. Lê livros recreativos
16. Outras atividades

Tipos de Recre.	Não Sabe	Não	Sim tempo por dia												Vêzes por semana						
1	x	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7
2	x	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
.																					
16	x	0	1/4	1/2	3/4	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7

CLASSIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Considerando-se a natureza do Ginásio Vocacional e os resultados obtidos pela pesquisa realizada na comunidade (2) assim como os dados colhidos pelo processo de entrevista (3) dos candidatos ao exame de admissão pode-se concluir inicialmente que:

1. A comunidade, os pais dos alunos e os próprios alunos esperam que o Ginásio Vocacional atenda às necessidades educacionais nas seguintes áreas:
   1.1 — Conhecimentos
   1.2 — Desenvolvimento estético
   1.3 — Desenvolvimento do padrão ético
   1.4 — Desenvolvimento motor e formação da saúde e higiene.

2. Assim sendo pode-se estabelecer como objetivos, partindo-se do alto nível de aspiração apresentado, tanto pelos pais como pelos próprios alunos, que o Ginásio Vocacional permita à sua clientela:
   2. 1 — desenvolver uma capacidade de compreensão das idéias dos outros assim como uma capacidade para expressar as idéias próprias com clareza suficiente;
   2. 2 — descobrir, usar aptidões e formar comportamentos críticos bem como desenvolver o pensamento criador;
   2. 3 — comunicar, por meio da linguagem vernácula, escrita e oral, de forma adequada conforme se espera de um grupo educado, o pensamento e o produto da criação mental;
   2. 4 — pensar em têrmos de problemas e desenvolver um sentido de orientação que tornará o indivíduo capaz de constituir família e de participar eficientemente da vida do lar;
   2. 5 — adquirir conhecimentos necessários e formar as atitudes básicas para satisfazer as necessidades da sociedade em que vive;
   2. 6 — compreender o fenômeno natural que se produz no seu ambiente, assim como as suas conseqüências e que o mesmo se realiza para o benefício da sociedade;
   2. 7 — usar o método científico na solução dos problemas encontrados;
   2. 8 — conhecer e usar todos aqueles recursos que resultarão numa boa saúde e no bem estar individual e coletivo;
   2. 9 — aplicar os princípios descobertos pelas várias fontes de conhecimentos às situações novas enfrentadas;
   2.10 — reconhecer e adquirir as formas e padrões de produção artística e literária;
   2.11 — identificar e avaliar juízos de valores existentes nas escolhas realizadas;

2.12 — usar bem e eficientemente as horas de lazer;
2.13 — descobrir e orientar vocações;
2.14 — propiciar ambiente favorável capaz de produzir a auto-realização.

CLASSIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS REFERENTES AO CONHECIMENTO

Uma classificação precisa dos objetivos referentes ao conhecimento é difícil de ser produzida. A classificação tentada aqui é o produto da reflexão do grupo de professôres-especialistas cada um considerando as maiores necessidades de sua área, as possibilidades de avaliação e as necesidades que a cultura determina individualmente para cada professor como representante de uma área.

1. Artes Lingüísticas (Linguagem)
Esta área abrange o estudo da língua vernácula e de uma língua estrangeira.
1.1 — **Língua Vernácula:**
1.11 — usar a língua como forma de expressão escrita e oral;
1.12 — criar no educando as necessidades de formular idéias claras e estabelecer contacto direto com as realidades culturais e compreendê-las;
1.13 — expressar o pensamento corretamente nas várias áreas de conhecimento;
1.14 — desenvolver a capacidade de expressar o pensamento de forma clara diante de grupos organizados;
1.15 — destacar a importância da boa pronúncia, dar segurança e sobriedade de expressão;
1.16 — ampliar o vocabulário partindo da linguagem familiar;
1.17 — descobrir e orientar qualidades literárias, dedesenvolver o gosto pelas letras, preparando condições para a auto-realização;
1.18 — desenvolver a capacidade de compreensão e de apreciação da poesia como forma de expressão estética;
1.19 — desenvolver e usar o senso crítico, assim como a capacidade criadora e interpretativa;
1.10 — desenvolver a leitura como uma forma de aquisição de conhecimentos, compreensão da vida e do aproveitamento das horas de lazer;
1.11 — conhecimento da estrutura da oração e relação de dependência e independência das palavras;
1.12 — desenvolver e aprimorar a capacidade de observação;

1.13 — desenvolver a capacidade de reconhecimento e aquisição de padrões literários, assim como a criação original.

1.2 — **Língua estrangeira: (inglês)**

1.21 — despertar a consciência do educador para a utilidade da língua e sua importância como instrumentos de comunicação internacional;
1.22 — aquisição de um vocabulário selecionado, baseando-se essa seleção na freqüência e utilidade das palavras;
1.23 — possibilitar uma familiarização com a sonoridade peculiar da língua, capacitando o educando a expressar-se de forma a ser compreendido pelos indivíduos da língua;
1.24 — conhecimento da estrutura básica da língua;
1.25 — proporcionar condições as mais próximas daquelas da vida cotidiana, capacitando o educando a expressar-se correta e adequadamente na língua;
1.26 — capacitar o educando a penetrar a forma de expressão do pensamento dos povos da língua;
1.27 — estimular no educando a capacidade de composição;
1.28 — desenvolver o gôsto pela leitura;
1.29 — desenvolver a percepção para o conhecimento básico da língua não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento útil de adaptação.

2. **Estudos Sociais (Geografia e História)**

Inicialmente estas duas áreas foram concebidas, desenvolvendo unitàriamente um só conjunto de objetivos. Posteriormente, para fins de trabalho didático resolveu-se que os especialistas, tanto o de Geografia como o de História, desenvolvessem seu conjunto de objetivos separadamente.

2.1 — Geografia

2.11 — Dar ao aluno a percepção do seu meio e das condições de vida que o cerca;
2.12 — desenvolver no adolescente a consciência da necessidade de estabelecer contácto com os meios de comunicação;
2.13 — valorizar o elemento humano desenvolvendo a atitude de aceitação para com as diferentes raças, crenças e nacionalidades;

2.14 — desenvolver o raciocínio do educando:

2.141 — familiarizando-o com os processos de análise síntese comparação dos fenômenos apresentados, levando-o àformulação de conceitos;

2.142 — capacitando-o a desenvolver a sua observação e a sua compreensão entre a realidade nacional e a internacional;

2.143 — desenvolvendo a compreensão das diferentes organizações culturais em relação aos diferentes meios físicos;

2.15 — desenvolver a atitude científica, proporcionando situações que tornem possível o desenvoivimento do gôsto pela pesquisa tanto aquela que se refere aos agrupamentos humanos (estudo do meio) levando o adolescente a formar conclusões sôbre as pesquisas que vier a realizar;

2.16 — localizar no espaço os fatos estudados nas demais áreas dando sentido de integração a êsses fatos;

2.17 — desenvolver a capacidade para o pensamento simbólico conforme sejam êles representados nas suas convenções e têrmos técnicos;

2.18 — despertar o interêsse e a capacidade pela discussão em grupo e pelo trabalho em equipe.

2.2 — **História:**

2.21 — desenvolver no adolescente atitudes de compreensão em face dos outros modos de pensar, de sentir e de agir dos outros povos, combatendo o etnocentrismo;

2.22 — levar o educando à compreensão da inter-dependência das nações no mundo moderno, respeitando as funções particulares dos diferentes grupos;

2.23 — contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que deve viver (desde a comunidade em que vive até o país e o mundo do qual participa) como bom cidadão, desenvolvendo a capacidade de compreensão do fenômeno humano e histórico:

2.231 — compreender as instituições governamentais, religiosas, políticas, financeiras, agrícolas, administrativas, industriais;

2.232 — sentir-se responsável perante a sociedade;

2.233 — tornar-se capaz e desejoso de desempenhar seus deveres cívicos;

2.234 — formar sentimento de nacionalidade;

2.24 — desenvolver no educando a capacidade de refletir sôbre os fenômenos sociais com objetividade;

2.25 — desenvolver no educando a consciência histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro) por meio de:

2.251 — conhecimento de determinados fatos do passado;

2.252 — conhecimento da evolução da sociedade e das instituições sociais;

2.253 — localização no tempo dos fatos estudados nas demais áreas dando sentido de integração a êsses mesmos fatos.

2.26 — desenvolver no educando a capacidade de estudar, ler e interpretar com senso crítico o que viu, leu e ouviu;

2.27 — desenvolver no educando o raciocínio, familiarizando-o com os processos de pesquisa;

2.28 — desenvolver no educando a compreensão do pensamento simbólico, quando representado pelos têrmos técnicos;

2.29 — desenvolver no educando a consciência da necessidade de estabelecer contacto com livros, jornais, revistas, enciclopédias e atlas;

2.30 — contribuir para a formação do senso estético do educando:

2.230 — incentivando o interêsse pelas obras de arte dos grandes mestres da humanidade.

3. **Ciências Naturais: Levar o educando a:**

3. 1 — valorizar fenômenos e sêres naturais sob o aspecto estético, ético e higiênico;

3. 2 — induzí-lo a interpretar fenômenos naturais, utilizando-os em benefício próprio e da comunidade;

3. 3 — desenvolver no educando a capacidade de observação e de raciocínio lógico, através de problemas propostos;

3. 4 — desenvolver no educando a capacidade de pesquisa, criando experiências de aprendizagem;

3. 5 — desenvolver no educando a capacidade de medir fenômenos com precisão, relacioná-los e classificá-los;

3. 6 — desenvolver no educnado a iniciativa própria, autogovêrno e o senso de arrôjo diante do desconhecido;
3. 7 — desenvolver no educando a capacidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem precisa, clara e de terminologia adequada;
3. 8 — desenvolver no educando a capacidade de usar o método científico em tôdas as atitudes através de transferência de experiência;
3. 9 — desenvolver no educando a capacidade criadora através da construção de aparelhos de laboratórios e de improvisaçoo em situações especiais;
3.10 — estimular no educando, a formação de atitudes de desprendimento, honestidade, responsabilidade e modéstia no trabalho científico;

4. **Matemática:**

Objetivos da matemática:
4. 1 — Perceber a Matemática como um conjunto de símbolos significativos necessários utilizados para expressar o pensamentao quantitativo, através de sistemas usuais;
4. 2 — Aquisição de percepções de natureza topológica;
4. 3 — utilização de processos e artifícios como meio necessário ou prático na obtenção de uma solução-problema;
4. 4 — conhecimento de relações e símbolos específicos da teoria dos conjuntos e sua aplicação nos sistemas usuais;
4. 5 — capacidade de traduzir interpretar e expressar proposições que implicam pensamento quantitativo;
4. 6 — perceber e estabelecer relações quantitativas;
4. 7 — capacidade de resolver problemas, discutir dados e justificar soluções;
5. 8 — desenvolver a capacidade de generalização, criando a necessidade de estabelecer os seus limites;
4. 9 — desenvolver o gôsto pela pesquisa Matemática e criar a necessidade de resolver problemas;
4.10 — fazer sentir a necessidade de chegar aos resultados finais e de planejar racionalmente para isto;
4.11 — destacar os elementos mais importantes da natureza quantitativa em uma situação complexa enquanto em processo de aprendizagem;
4.12 — desenvolver os significados da Matemática em condições naturais e atividades normais que requerem pensamento quantitativo;
4.13 — capacidade de qualificar e estabelecer critério para qualificação;
4.14 — capacidade de tirar conseqüências e ampliações;
4.15 — criar necessidade de formar condutas de precisão, clareza e persistência;

4.16 — Criar a necessidade do pensamento quantitativo em tôdas as áreas do conhecimento humano;

4.17 — desenvolver o pensamento lógico como necessidade para qualquer elaboração mental;

4.18 — capacidade de discutir em grupo, aproveitar as conclusões e criar novos problemas.

5. **Educação Artística:**

Esta área compõe-se das várias atividdes que deverão formar a personalidade do educando do ponto de vista estético, isto é, tanto a aquisição do comportamento e do padrão estético de desenvolvimento como da possibilidade da produção da obra de arte.

5.1 — **Educação Musical:**

5.11 — desenvolver no educando o prazer estético pela música;

5.12 — transformar o aluno em um ouvinte consciente;

5.13 — incentivar nos casos particulares aquêles que demonstrarem talento, orientando-os sôbre os caminhos a seguir;

5.14 — incentivar para a prática artístico-musical;

5.15 — dar aos alunos conhecimentos sôbre a história da arte musical e dar aos mesmos um contacto simultâneo com a música das épocas estudadas;

5.16 — orientar a aquisição de conhecimentos técnicos que se relacionem com a música direta ou indiretamente;

5.17 — utilizar os conhecimentos e processos científicos para maior clareza na compreensão do fenômeno musical;

5.19 — dar aos alunos conhecimento sôbre a história da arte musical no Brasil (folclórica-popular e erudita) e sua importância no contexto universal.

Cada um dêstes itens abrange um conjunto de itens específicos que serão tratados à medida que os problemas forem apresentados.

5.2 — **Artes Plásticas:**

Esta área de atividades divide-se pràticamente em outras duas grandes subáreas. Embora ambas estejam intimamente relacionadas, uma das áreas tratará do desenvolvimento da apreciação estética, histórica da arte e compreensão da obra de arte; a outra tratará especìficamente do produto dos alunos, isto é, da sua possibilidade e capacidade de produzir algo.

5.21 — **Apreciação artística:**

5.211 — desenvolver no educando a valorização da criação como forma de expressão;
5.212 — desenvolver, através do conhecimento, a capacidade de julgar e de apreciar a obra de arte;
5.213 — desenvolver a percepção para a harmonia de formas, com fundamentos para a sensibilidade estética;
5.214 — desenvolvimento da apreciação da própria criação;
5.215 — compreensão das obras de arte nacionais e sua evolução;
5.216 — levar o educando a formar uma conceituação das artes plásticas através da comparação e da diferenciação;
5.217 — desenvolver o pensamento e as emoções como uma forma de comunicação, através da obra de arte;
5.218 — levar o educando a valorizar a obra de arte;
5.219 — desenvolver a capacidade de observação e do poder de abstração.

5.22 — **Trabalho artístico:**

5.221 — oferecer aos educandos oportunidade para lidar com formas e com côres;
5.222 — familiarização com os aspectos fundamentais da matéria, convenções e têrmos técnicos;
5.223 — atingir um sentimento estético;
5.224 — conhecer o papel que representa o desenho no conjunto de atividades humanans;
5.225 — despertar a consciência para a continuidade do conhecimento entre as diversas áreas no trabalho escolar;
5.226 — conhecer a obra de arte e a posição da mesma através da história;
5.227 — descobrir um conjunto de relações naturais em cuja solução pode o desenho cooperar (selecionar experiências do ambiente);
5.228 — desenvolver a capacidade de crítica e de observação;

5.229 — desenvolver o conhecimento científico em colaboração com as áreas que estão tratando de ciência;

5.230 — incentivar a criação artística e orientar dentro da possibilidade existente, os educandos para a carreira artística.

5.3 — **Artes Industriais:**

5.31 — estimular a necessidade e a capacidade de construir;

5.32 — desenvolver a capacidade de leitura e de interpretação de desenhos de iniciação técnica, como um meio de comunicação internacional;

5.33 — desenvolver a capacidade de criar e de planejar seus próprios trabalhos;

5.34 — possibilitar a concretização dos trabalhos concebidos dentro das respectivas técnicas e com os recursos materiais existentes na comunidade;

5.35 — estimular a pesquisa da bibliografia técnica, como meio de desenvolver a compreensão da área;

5.36 — tornar o educando um observador constante das normas de segurança no trabalho, como condição de vida;

5.37 — desenvolver a capacidade de comunicar o conhecimento, por meio da terminologia adequada.

5.4 — **Economia Doméstica:**

5.41 — preparar o aluno para a vida familiar, desenvolvendo o senso da economia, ensinando e aperfeiçoando as habilidades pessoais;

5.42 — informar sôbre as ciências e artes do lar;

5.43 — orientar no aproveitamento dos recursos existentes na comunidade;

5.44 — realizar um levantamento das necessidades dos alunos e de suas famílias dentro e fora da escola;

5.45 — criar condições para o desenvolvimento das relações humanas;

5.46 — desenvolver a capacidade do indivíduo de pensar, observar, escolher, planejar, executar e avaliar;

5.47 — propiciar condições favoráveis de saúde e o desenvolvimento de hábitos de higiêne;

5.48 — explorar aptidões, considerando ainda o papel geral e finalidades sociais da economia doméstica.

6. **Recursos audio-visuais:**

6.1 — dar ao professor todos os recursos que facilitem e ampliem o processo de comunicação, através dos recursos audio-visuais disponíveis;

6.2 — levar os alunos a confeccionar, utilizar e aproveitar-se dos recursos audio-visuais através de:

6.21 — materiais que não são de projeção:

6.211 — flanelógrafo
6.212 — quadro-negro
6.213 — quadro magnético
6.214 — álbum seriado
6.215 — gravuras
6.217 — quadro de avisos
6.2181 — magnética
6.2182 — discos
6.219 — cartazes
6.220 — exposições
6.221 — museus
6.222 — excursões
6.223 — dramatizações

6.22 — **Materiais de projeção:**

6.221 — filmes educativos
6.222 — diapositivos
6.223 — transparências (retro projetor)
6.224 — gravuras e pequenos objetos (Projetor Opaco).

OBJETIVOS ÉTICOS

O comportamento afetivo refere-se especialmente, ao desenvolvimento do mundo motivacional do indivíduo, que se organiza como uma conseqüência do processo de percepções das condições do ambiente onde êsse indivíduo vive.

As condições motivacionais dirigem o comportamento dos organismos em direção a objetos no ambiente ou em oposição a êles nesse mesmo ambiente. O comportamento consciente resultante e que apresenta manifestações e mudanças fisiológicas em vários gráus de intensidade, denomina-se, em geral, emoção. Sempre que se fala em emoção está-se fazendo referências a subprodutos do comportamento, ou formas decorrentes de um comportamento motivado e que é aprendido. Estas emoções, produtos de um comportamento original, podem apresentar várias formas ou denominações.

Quando se considera a possibilidade de definição de objetivos na área afetiva, é preciso pensar-se que esta área envolve êste tipo

de comportamento acima descrito e que se denomina emoções. Como o comportamnto se desenvolve dentro de um espaço vital, os estímulos ou as condições que afetam o comportamento e que estão presentes, adquirem significado especial e passam a produzir comportamentos característicos.

A definição dos objetivos e a função própria da escola no processo de educação e desenvolvimento dos adolescentes no período de 10 a 18 anos é ainda um pouco pobre em investigações e mais pobre ainda no período subsequente. Entretanto, é possível encontrar-se algumas tentativas de trabalhos de investigação que podem levar a uma indução sôbre os objetivos mais freqüentemente encontrados para a área afetiva no período de 10 a 18 anos. (1)

Quaisquer que sejam os princípios estabelecidos para a área ética, sejam êles princípios rígidos, confusos ou resultantes da tábua de valôres humanos, analisados pelos educadores, constituem êles parte das influências que darão forma à personalidade dos educandos entre 10 a 18 anos. Isto significa que os objetivos curriculares e as condições de obtenção de tais objetivos precisam ser aceitos com os fatôres importantes de condicionamento e que o desenvolvimento da personalidade não constitui um processo psíquico mecânico simples e automático.

Se o currículum, como um processo de aquisição de experiências precisa centralizar-se nas necessidades e capacidades dos adolescentes, precisa também conter definições bem claras das normas de conduta como fatôres consequentes dos valôres, próximos ou distantes, que se encontram implícitos na sociedade e que permitem o processo de socialização e de sobrevivência no grupo.

À medida que um adolescente adquire conhecimentos, êle também organiza sua condição motivacional, forma atitudes de busca ou de fuga diante dos objetos, segundo seus valôres e seus significados, conforme sejam êles definidos pela posição que ocupam no espaço vital imediato. Dessa forma, os padrões de comportamento vão-se desenvolvendo e formando-se em níveis de elaboração cada vez mais complexos.

A prática, em geral, usada como decorrência da educação progressiva, educação nova ou escola nova, está, em geral, baseada no conceito de que a disciplina origina-se como uma conseqüência da atividade livre que se desenvolve no brinquedo, no jôgo ou na participação diária com os adultos na comunidade. Esta simples participação é auto-reguladora e restringe gradualmente o excesso de atividade, encaixando-se o indivíduo no contexto social e aprendendo a valorizar segundo o grupo onde vive. Esta posição, entretanto, é passível de discussão, quando se parte do princípio de que há uma possível tendência à desorganização do comportamento, quando os princípios lógicos da socialização não são percebidos pelo indivíduo em desenvolvimento. O exagero no progressivismo escolar, que permita uma satisfação irrestrita das necessidades dos educandos,

poderá infringir dois princípios fundamentais concernentes ao desenvolvimento de uma personalidade sadia:

1. segurança que deve decorrer do conhecimento da existência de padrões de comportamento que se estruturam nas sociedades humanas e que constituem a fonte real de disciplinas;
2. capacidade de aceitação dos padrões de comportamento, sem frustrações ou sobrevivência e que constituem o requisito necessário para uma vida social eficiente.

Ainda que o processo de educação deva permitir e assegurar um desenvolvimento completo das capacidades dos indivíduos, precisa também levar em consideração que a simples satisfação das próprias necessidades, sem um contrôle imposto pelas exigências sociais, é uma forma brutal de egocentrismo. O processo de organização dos impulsos motivacionais e das necessidades dos indivíduos, felizmente, pode ser controlado pela comunidade escolar e pela integração dos indivíduos nos vários grupos formados na escola.

Na definição dos objetivos a atingir na área ética é importante considerar-se que o desenvolvimento motivocacional não é assegurado, simplesmente, por uma liberação completa do comportamento e nem por uma rigidez disciplinar imposta é possível de ser mantida, mas por um equilíbrio, o mais perfeito possível entre o desejado e o permitido.

Uma tentativa de classificação dos objetivos que se referem à área afetiva levariam às seguintes proposições:

1. **Formar valores morais que se refletem na conduta e nos sentimentos:**

O comportamento moral, ou melhor dito, a percepção dos valores morais manifesta-se através de uma série e generalizada de atitudes e de padrões de conduta diária, que constituem um aspecto contínuo e dão forma à personalidade do indivíduo. Grande parte do repertório de respostas dos adultos que se apresenta como tipo de comportamento moral nada mais são do que simples formas automáticas de conduta que constituem a estrutra mecânica do padrão de respostas. Entretanto, ainda que automatizadas estas respostas, para os indivíduos inteligentemente normais será sempre possível reproduzir quando necessário, o princípio lógico sôbre as quais repousam. Por exemplo, um indivíduo não rouba simplesmente porque quando vê um objeto é capaz de reproduzir todo o contigente moral envolvido no processo de roubo; não rouba porque não adquiriu a conduta mecanizada de roubar e de dar expansão ao impulso de obter aquilo que pertence aos outros. Esta forma mecanizada foi-lhe ensinada, foi por êle dominada e posta em prática. Tais respostas denominadas honestidade, correção, etc. ,são específicas e domina-

das em situação especial. Êstes mesmos indivíduos que não roubam o que pertence aos outros, podem, no trabalho escolar, usar de meios ilícitos para se saírem bem num exame, ou podem usar e abusar dos benefícios que o Estado ou que uma organização lhes concede, sem pensarem e sem mesmo considerarem a possibilidade de estarem infringindo os mesmos princípios morais, que os impedem de se apossarem do que pertence a outros.

Esta desorganização e incerteza na formação moral pode ser considerada como uma decorrência do processo de educação, que resulta da ação conjunta do lar e da escola. Tanto o lar como a escola, no processo de ministrar educação e na formulação dos objetivos morais, insiste numa formação de conduta rígida diante de certos objetos e na especificação dessa conduta, sem oferecer explicações sôbre os quais repousam os princípiso lógicos que dirigem a conduta em situações particulares e concretas. As situações particulares que se apresentarem mais tarde, ou serão aprendidas, também como condições peculiares e específicas, ou passarão como casos ignorados.

O desenvolvimento moral, mais do que formas de comportamento ou conduta rìgidamente estabelecidas, precisa estar seguramente estabelecido sôbre uma base sólida. Êstes sentimentos resultam da percepção consciente e intelectual dos princípios que regem os agrupamentos humanos e que se manifestam diante de várias situações. Uma vez percebidos tais princípios, manifestam-se êles através de atitudes formadas e qualquer que seja a situação que o indivíduo encontre e que abranja uma decisão moral, êle é capaz de decidir, não na base de respostas automáticas, mas na base de uma decisão moral.

A formação dessas atitudes baseadas em percepção de princípios gerais, não se forma antes da adolescência, de maneira completa, em parte, por causa da insuficiência da experiência adquirida generalizada. Antes da adolescência, os conceitos de certo e de errado são reflexos da opinião dos pais e dos professôres, das sanções sociais do grupo de brinquedo ou da experiência individual no processo de dar e receber. Freqüentemente encontra-se entre as crianças um princípio de dualidade moral — aquela que reflete aproximadamente as exigências dos adultos e aquela que decorre das situações imediatas do ambiente em que elas vivem. Os adultos requerem que as crianças sejam boazinhas, obedientes recebam recompensas no trabalho escolar. O ambiente onde as crianças vivem exige uma capacidade de decisão às vêzes imediata diante de situações que pedem o conhecimento de um princípio regulador. As situações ambientais enfrentadas pelas crianças, no seu processo de vida, não correspondem, de um modo geral, às situações específicas que os adultos apresentam às crianças.

Na tentativa de tornar o processo educativo tão eficiente quanto possível, de forma que as novas gerações adquiram uma capacidade de raciocínio sólido e suficiente para decidir em terreno moral,

os objetivos morais precisam estar bem definidos, quando o currículum é planejado.

Na adolescência as experiências adquiridas na infância ampliam-se para incluir também valôres morais do grupo.

1. OBJETIVOS MORAIS

1. Honestidade no trabalho escolar realizado, independente de fiscalização e de contrôle.
2. Lealdade na manifestação do conhecimento e da ignorância sôbre os fatos, sem constrangimento ou orgulho.
3. Aquisição de valores religiosos na escola que não se oponham aos valores ministrados e praticados no lar. Congruência de valores adquiridos.
4. Formação de conceitos de "certo e de errado" que possam generalizar-se para situações diversas e descoberta do princípio moral regulador das ações humanas.
5. Formação de padrões de comportamento conscientes e coerentes de compreensão e aceitação dos indivíduos com quem vive, bondade para com os indivíduos e com os animais, respeito e consideração pelos sêres humanos.

2. SOCIAIS E POLÍTICOS

1. Aquisição de padrões de comportamento que permitam ao indivíduo fazer e conservar amigos e manter relações cordiais no lar.
2. Desenvolvimento de uma percepção do mundo, como uma cousa boa e dos indivíduos como sêres bons.
5. Aquisição e desenvolvimento do impulso para produzir resultados e para realizar bem as tarefas que se propõe.
4. Aquisição de segurança e de independência na realização do trabalho, assim como nas decisões que devem ser tomadas.
5. Aquisição de uma independência do contrôle materno e paterno, de forma que o indivíduo seja capaz de decidir em colaboração com a família.
6. Aceitação, porém sem submissão, da autoridade constituída.
7. Aquisição gradual de padões de disciplina, liberto de pressões de frustrações.
8. Desenvolvimento de um processo sadio de trabalho, caracterizado pela confiança na própria capacidade de sucesso.

A terceira área de objetivos a ser definida e discutida é aquela que se refere ao desenvolvimento motor e à saúde. Os objetivos, nesta área, variam em função da idade e dos grupos congeniais que se organizam nos vários estágios de desenvolvimento. Enquanto que os objetivos referentes ao conhecimento e à área moral e social são culturalmente definidos, ainda que mantendo um certo caráter de universalidade, pois revelam êles a crença das gerações no poder da educação, os objetivos relacionados. Como conseqüência, qualquer definição de objetivos nesta área motor deverá levar em consideração os períodos característicos de desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

1. Promover a participação de todos alunos nas atividades físicas, compátiveis com seu interêsse, necessidade, habilidades, capacidade, que possam ser utilizados como recreação nas horas de lazer.
2. Desenvolver a graça, elegância e beleza, contribuindo para maior feminilidade da mulher e proporcionar atividades que desenvolvem a virilidade masculina.
3. Cultivar o interêsse pela boa postura, incutindo o desejo de melhorar ou corrigir as deficiências corporais. (Prevenção ou correção de defeitos não consolidados).
4. Desenvolver harmoniosamente as funções orgânicas, a capacidade de inteligência e a capacidade neuro-muscular.
5. Atender às exigências da vida real e levar a prática de um "método ecômico de repouso "(§)", por intermédio de exercícios adequados.
6. Criar situações favoráveis para expansão de energias acumuladas durante os trabalhos escolares.
7. Desenvolver formas de conduta higiênica compatíveis com um regime de vida saudável.
8. Oferecer oportunidades de socialização do educando, levando a sentir-se útil ao grupo que pertence, e a si.
9. Desenvolver um alto padrão de cavalherismo auto-confiança, lealdade, dedicação, responsabilidade, cooperação e disciplina.
10. Controlar e dirigir a agressividade.
11. Aprimorar o caráter e outras qualidades morais que formam um bom cidadão.
12. Desenvolver o movimento corporal com objetividade de ritmo, da estética e da expressão.

§ — Forma econômica de atender as exigências da vida real.

(a) Ephigênia Sáes Cáceres (a) Francisco Franchi

Os objetivos apresentados até aqui podem ainda ser desdobrados e ampliados quando cada professor planeja suas atividades na

sala de aula. Evidentemente, todos êstes objetivos são apresentados como resultado do trabalho de planejamento e poderão ser modificados e alterados à medida que o currículum fôr se desenvolvendo e criando novas necessidades. Da mesma forma, é possível a introdução de uma modificação sempre que novos problemas forem surgindo, dando origem a novas unidades de trabalho.

Deve, também, ter ficado claro que a divisão das áreas para definição dos objetivos é uma divisão artificial e válida sòmente para fins de estudo, pois, sempre que se estabelece um conjunto de objetivos referentes à aquisição de conhecimentos, evidentemente está-se também elaborando em áreas morais, interêsses sociais e de formação de atitudes. A especificidade das áreas apresntadas não deve, de forma alguma, quebrar a homogeneidade e continuidade natural que existe entre as áreas.

AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO E DOS OBJETIVOS

Uma vez estabelecidos os objetivos e iniciado o processo de ação para alcançá-los, através da elaboração das experiências de aprendizagem, deve seguir-se naturalmente um processo de avaliação dos objetivos.

Comumente, o que se passa é uma avaliação pura da aquisição do conhecimento apenas, em si mesmo, através de um exame ou de uma prova de conhecimentos planejada pelo professor ou por um gabinete constituído pela autoridade.

A avaliação dos objetivos, entretanto, não deve abranger apenas uma área específica de reprodução dos conceitos dominados ou das realizações alcançadas pelo indivíduo no trabalho escolar, mas incluir também os objetivos educacionais, sociais e morais planejados.

O sistema de avaliação deve estar adaptado às necessidades e à natureza da instituição educacional. Isto quer dizer que nem sempre os mesmos instrumentos de medida e de avaliação produzem os mesmos resultados, mas que dependem dos processos de ensino usados na escola, dos tipos de alunos existentes na organização e das possibilidades existentes de avaliação.

Ao escolher-se e ao aplicar-se uma técnica de avaliação, assim como ao registrar-se os resultados, é preciso considerar-se não apenas a capacidade que o indivíduo tem de pôr em uso imediatamente a informação adquirida, mas também as mudanças operadas no comportamento e a continuidade dessa informação. As provas objetivas ganharam grande aceitação, em geral, como meios de avaliação, entretanto, quando esta importância dada as provas objetivas excedem seus reais limites, a possibilidade de investigação e de avaliação torna-se grandemente restringida. Os dados subjetivos podem, também, no processo de avaliação, desempenhar um papel muito importante, principalmente na síntese das informações necessárias para um estudo acurado do grau em que os objetivos estão sendo al-

cançados. Tais dados subjetivos, entretanto, precisam ser controlados para que possam alcançar precisão e validade.

TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS

As provas tradicionais, amplamente usadas em nosso meio, têm como finalidade, simplesmente, uma avaliação da reprodução do material memorizado e podem por isso mesmo, ser classificadas como verificação de aquisição de experiência da rotina. Ainda que muito freqüentes, estas provas nada mais pedem do que uma facilidade e possibilidade de reproduzirem, num certo ensaio, de acôrdo com certos princípios estabelecidos, sem grandes apelos para a atividade criadora, de alguns conceitos emitidos num certo intervalo de tempo. Não devem ser completamente rechassados os exames clássicos como forma de avaliação, mas pedem êles um cuidado especial e uma análise minuciosa por parte do professor ou do avaliador. Ademais, a calibração do instrutor e do avaliador é muito difícil. Como instrumento de avaliaçbo dos objetivos, os exmaes clássicos parecem ser instrumentos muito pobres.

NOTAS MENSAIS, SEMANAIS, ETC.

Esta forma de avaliação constitui uma tentativa empírica de abordagem dos objetivos alcançados num certo período e estão saturadas de um contingente também subjetivo. Entretanto, quando estas notas são atribuídas como resultado de um trabalho conscienciosamente realizado pelo professor, ainda que subjetivo, poderão elas revelar a atividade desenvolvida pelos alunos em suas classes e constituem uma forma de manter as famílias ligadas à escola, e, de certa forma, interessadas no trabalho escolar.

Em alguns países, onde a autoridade central determina o currículum, encontram-se normas estabelecidas para o sistema de notas, com a finalidade de obter maior regularidade na atribuição dessas notas. A maneira mais objetiva, entretanto, encontrada é a de atribuir-se uma avaliação qualitativa sue possa transformar-se em porcentagem e distribuir-se em têrmos de uma tendência central à média, por exemplo, e transformar-se os valôres num perfil que permitirá uma interpretação, do progresso realizado tanto pelas crianças, como pelos próprios adultos.

PROVAS PADRONIZADAS

Estas provas ganharam em importância na segunda metade do século, e constituem um instrumento de considerável valor na avaliação de grau em que os objetivos estabelecidos são alcançados.

Um dos problemas que se propôs a construção destas escalas de escolaridade é o que se refere à possibilidade de estabecimento de normas gerais, assim como o da organização de diferentes escolas

e de normas para diferentes áreas o de acôrdo com as classes sócio-econômicas da localidade. Discutindo-se o problema, parece que o importante seria o estabelecimento de normas locais, mais significativas para em seguida, estendê-las às populações e escolares que pertençam a um mesmo tipo de sistema educativo. A comparação dos resultados de inteligência e das provas de escolaridade permitem uma conclusão sôbre o progresso dos alunos numa classe, assim como a determinação do grau em que os objetivos educacionais estão sendo alcançados.

PROVAS DE DIAGNÓSTICO

Estas provas constituem um outro conjunto de instrumentos que permitem o processo de avaliação dos resultados alcançados.

Através da identificação dos pontos fracos do indivvduo no conjunto total de objetivos, a persistência dêstes pontos fracos contribuirá para o aprofundamento do retardamento do aluno e, o que é mais grave, cria um desencorajamento e uma convicção de sua incompetência.

As provas de diagnóstico são usadas principalmente nos seguintes casos:

1. No início do ano escolar com finalidade de determinação das capacidades e do nível de desenvolvimento dos alunos.
2. No término do ano escolar com finalidades reais de verificação e de avaliação.

As provas de diagnóstico fornecem oportunidades de determinar as áreas de realização dos indivíduos, evidenciando as deficiências e os sucessos de cada um. O levantamento destas capacidades deve constituir o ponto de partida para o trabalho escolar. A construção das provas de diagnóstico só pode ser realizada através do auxílio dos professôres dos vários graus, uma vez que são êles que planejam as atividades dentro da sala de aula e encontram os meios através dos quais os objetivos deverão ser alcançados.

OBSERVAÇÃO DIRETA DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

A observação científica do comportamento das crianças só poderia ser realmente realizada através do uso das técnicas de abordagem da personalidade. Entretanto, êstes instrumentos não podem e não devem ser usados pelos professôres, pois o seu uso requer um treino teórico-psicológico que os professôres não têm. A observação direta, realizada por meio de instrumentos planejados por especialistas, pode ser tão cientìficamente controlada quanto qualquer outro instrumento de avaliação da personalidade.

Uma tentativa de se obter um instrumento de observação direta do comportamento de crianças na escola primária foi empreendida pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em São Paulo. (1)

Êste instrumento supõe a existência de um conjunto de categorias que se expressam através de unidades observadas de comportamento, o que permite talvez a observação direta e sem interpretação por parte do observador, do comportamento das crianças. A tendência moderna no que se refere à técnica de observação do comportamento baseia-se no estudo ecológico, (2) isto é, na necessidade de se identificar os "habitats" psicológicos das crianças numa comunidade, de forma que seja possível uma descrição analítica da estrutura, dinâmica e conteúdo dos comportamentos. As crianças brincam, choram, aprendem, brigam, regridem, submetem-se e identificam-se da mesma forma como os adultos se esforçam para ensinar, ignorar, divertir-se; dominar, frustrar e amar as crianças. Os comportamentos, como simples unidades, excedem a um número considerável que possa permitir observação, e a amostra selecionada dessas unidades não representaria o conjunto possível de comportamentos. Se o comportamento, porém, fôsse observado em função dos lugares onde êles se realizam, as condições de observação poderiam talvez melhorar consideràvelmente. Esta técnica, porém, é muito elaborada e exige a participação de pessoal treinado, com tempo integral e identificado num projeto de investigação. Evidentemente, os objetos estariam, aqui, no caso, sendo completamente distorcidos, e em lugar de se obter a observação do comportamento com finalidade de avaliação dos objetivos estabelecidos, estar-se-ia elaborando num projeto acadêmico de investigação sôbre o comportamento das crianças. Tal trabalho, porém, precisa ser realizado e deverá ser feito tão cedo quanto possível, por especialistas treinados, se se deseja a elaboração de uma psicologia compreensiva dos sêres em desenvolvimento.

Com a finalidade de se alcançar uma certa uniformidade, no processo de observação do comportamento das crianças na escola, não apenas na sala de aula, mas nas suas atividades em geral, é sempre conselhável estabelecer-se um plano, de acôrdo com o qual a observação possa ser realizada.

1 — **Impressão geral sôbre a criança**

1.11 — Nome, idade, grau escolar
1.12 — Aspecto físico
1.13 — Proveniência

1.2 — **A criança como um membro da comunidade:**

1.21 — Na escola
1.211 — posição na classe;
1.212 — comportamento em face dos colegas;
1.213 — comportamento em face de outras crianças do mesmo sexo e do sexo oposto;
1.214 — conformidade do comportamento com os códigos aceitos pelo grupo;

1.215 — comportamento em face do professor;
1.216 — comportamento em face dos esforços educativos;

1.22 — **Trabalho escolar**

1.221 — ativo e responsivo;
1.222 — adaptável;
1.223 — principais linhas de interêsse nos trabalhos;
1.224 — formas porque abandona uma atividade e inicia outra;
1.225 — capacidade de concentração;
1.226 — capacidade de observação;
1.227 — poder criador;
1.228 — forma pela qual resolve problemas que envolvem raciocínio e pensamento;
1.229 — capacidades especiais demonstradas;
1.230 — gestos e idiosincrasias;
1.231 — interêsse vocacional;

1.23 — **Jogos e esportes**

1.231 — tipos de jogos em que mais se interessa;
1.232 — realizações nesse campo;
1.233 — reações quando perde;
1.234 — reações quando ganha;
1.235 — reações quando abandona uma atividade.

1.24 — **Fora da Escola (tanto quanto possível de ser observado no lar e na vizinhança):**

1.241 — conduta diante dos membros da família;
1.242 — conduta diante de outros indivíduos;
1.243 — tipos de amigos, quantidade (sociograma);
1.244 — interêsses mais freqüentes no lar, como são gastas as horas de lazer;
1.245 — tipos d e recreação mais freqüentes na comunidade.

II — **Relações da criança com a família:**

1. Organização da família
   1.1 — profissão do pai;
   1.2 — profissão da mãe;
   1.3 — o pai trabalha fora de casa;
   1.4 — a mãe trabalha fora de casa;
   1.5 — a mãe trabalha só, em casa, e dedica-se inteiramente à família;
2. Tipo de habitação:
   (escala de status social, verificar aqui os itens mais importantes a serem incluídos);

3. Ambição que os pais têm para os filhos no que concerne à educação:
   3.1 — Os pais pretendem que os filhos terminem apenas a educação secundária?
   3.2 — os pais pretendem que os filhos continuem na escola secundária;
   3.3 — os pais estão esperando que os filhos terminem logo a educação primária para iniciarem o trabalho e auxiliar a família no ganha-pão cotidiano;
   3.4 — os pais não estão muito ambiciosos com respeito à educação dos filhos e esperam que terminem apenas os primeiros anos de educação primária.

III — **Nível de inteligência das crianças:**

1. Análise tanto quanto possível do coeficiente de inteligência, por meio de um instrumento válido de medida da inteligência:
   1.1 — a criança está no quartil inferior do seu grupo de idade;
   1.2 — a criança está no quartil médio-inferior do seu grupo;
   1.3 — a criança está no quartil médio-superior do seu grupo;
   1.4 — a crinaça está no extremo-superior de seu grupo.

Seria conveniente, obter-se informações sôbre as condições físicas das crianças, além dos comportamentos que podem ser observados e das funções psicológicas abordáveis através do uso de uma ficha elaborada sôbre unidades muito particularizadas, ou através de padrões mais amplos de comportamento e que se processam em áreas bem definidas da comunidade e da escola.

A observação sistemática das crianças é uma excelente técnica de coleta de dados quando usados pelos indivíduos que conhecem bem as mesmas. Por outro lado, há também, o perigo de subjetivismo dos observadores, quando êstes são apenas professôres sem treino e suceptíveis a serem influenciados em seus registros, por alguns dos acontecimentos mais recentes que afetam a vida emocional pròpriamente dita dos próprios professôres, ou suas relações com os alunos. Esta subjetividade poderá ser de alguma forma controlada se o grupo de professôres que realiza observações fôr instruído a manter as suas observações, como registros fotográficos de acontecimentos, sem conteúdo interpretativo, por algum tempo e, sòmente sintetizado no final de um certo período, aquêle que seja estabelecido para a observação.

No planejamento do esquema para a realização da observação é necessário o estabelecimento de um número estrito de itens a serem observados a fim de manter-se um esquema padrão e possibili-

dade de comparação sucessiva dos dados coletados. A técnica de observação será uma técnica perigosa se fôr abandonada ao subjetivismo do observador que poderá discriminar entre os vários acontecimentos a que êle atribui maior importânâcia. Observar seria registrar fatos sem discriminá-los, através de uma valorização individual.

FÔLHAS DE AVALIAÇÃO

Alguns aspectos do comportamento podem ser avaliados simplesmente pela sua presença ou ausência no processo diário de interações do indivíduo. A maioria dos aspectos da personalidade, entretanto, não é tão evidente assim, que possa permitir uma abordagem tão direta. Torna-se necessário um planejamento de instrumentos como fôlhas de avaliação que permitam uma estimativa dos aspectos da personalidade dos alunos. Estas fôlhas não têm a pretensão de fornecer um padrão completo dos característicos das crianças, mas sua finaildade é auxiliar a descobrir o grau em que as crianças possuem certas qualidades, mudam, ou assimilam outras qualidades, como uma conseqüência do trabalho escolar. A validade e a precisão na escolha dos itens que constituem tais fôlhas são estabelecidos como hipóteses provisórias por especialistas experimentados, ou através de vários experimentos, calculando-se o valor real positivo de cada item.

A forma mais comum de tais instrumentos de avaliação são os tipos graduatórias de pontos, algumas vêzes de 5 pontos e outras vêzes de 3 pontos. Êste processo de avaliação apresenta um aspecto muito frágil na sua estrutura e uso, o da subjetividade que o avaliador se permite, uma vez que os julgamentos apresentados descrevem, de fato, um estágio característico nas relações, professor-aluno? É necessário reconhecer-se que est apercepção por parte do professor nem sempre pode ser separada de certos incidentes particulares nos quais o professor desempenhou uma parte e não se pode desvencilhar emocionalmente. Os julgamentos podem, porém, ter o seu valor corrigido e assegurado se êle fôr confirmado por outros juízes. Se os vários professôres forem solicitados a fazer seu julgamento, o complexo de opiniões pode formar um padrão de julgamento, senão da personalidade do aluno, pelo menos de seu padrão de reações diante do professor ou da situação que está sendo julgada.

ENTREVISTAS

O processo de entrevista constitui um instrumento muito útil de exploração da extensão e profundidade das mudanças operadas no comportamento do indivíduo. Em geral, trata-se de um processo usado como um meio indireto de abordagem da personalidade do indivíduo, com a finalidade de compreender as suas capacidades de expressão, confiança e tenacidade com que defende sua opinião no curso da entrevista.

Esta forma de avaliação é muito produtiva por causa de sua flexibilidade, mas exige muita tática e habilidade e só produz resultados quando usada pelo indivíduo bem treinado. Uma das grandes dificuldades no processo de entrevista é o fato de que não é sempre que o entrevistador pode distinguir fàcilmente entre as respostas espontâneas e aquelas que são o resultado da própria conversação ou dos estímulos evidentes. A personalidade do entrevistador é uma variável intermediária que êle precisa controlar para não desviar o pensamento e impedir a espontaneidade do entrevistado. O comportamento resultante pode ser completamente diferente se o indivíduo fôr entrevistado devagar, com calma, lentamente, com simpatia ou com indiferença, ràpidamente ou bruscamente.

BIOGRAFIAS

O resultado do trabalho escolar é altamente influenciado pelo aspecto fisiológico, como pelas interferências sociais que afetam o indivíduo, desde os primeiros períodos de vida post-natal. Estas influências sociais mais do que afetam a vida do indivíduo, desempenham um papel importante na síntese que, num dado momento, deve representar o nível educacional de um indivíduo. Uma situação momentânea, tomada para observação, não pode ser determinada e estudada imediatamente como se apresenta naquele momento; ela se desenvolve lentamente no curso do tempo e é necessário, freqüentemente, regredir um grand espaço de tempo para descobrir suas origens. Esta é a razão porque em situações críticas de desajustamento é necessário buscar-se as raízes históricas dos acontecimentos, onde a origem de alguns tipos de comportamento podem ser localizados, certos pontos fracos identificados e certas motivações encontradas. O processo de biografia deve ser um processo de registro longitudinal e por isso deve ser realizado por um especialista ou por um professor treinado.

PRODUTOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS

O exame de exemplares de trabalho realizados nos quais os alunos revelam suas tendências, seus interêsses e suas ambições habilita o descobrimento de certas características de real significação. Por exemplo, o desenho e trabalhos manuais, quer sejam espontâneos ou prescritos, oferecem um padrão não só da capacidade de realização, mas também o nível e direção de seus interêsses e inclinações. Uma coleção de composições, por exemplo, quer sejam elas livres ou sôbre temas estabelecidos, constitui sempre uma fonte valiosa de informação sôbre a originalidade e continuidade do pensamento, sôbre o progresso realizado no trabalho escrito, assim como sôbre o desenvolvimento da maturidade social expresso nos temas escolhidos ou na apresentação dos personagens da composição.

Esta técnica é, certamente, empírica em seus princípios, mas pode estabelecer pontos iniciais para uma avaliação das mudanças

operadas no comportamento dos indivídous. Além disso, a comparação de ano para ano do trabalho produzido pelos alunos poderá ser muito valioso nas possibilidades que permite descobrir os altos e os baixos nos vários níveis de atividade mental.

USO DAS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

No processo de avaliação do grau em que os objetivos estabelecidos para o currículum estão sendo alcançados, de forma que a personalidade dos alunos sofre uma alteração que se revela através de um processo de crescimento, é necessário fazer-se uma seleção das técnicas sugeridas e, talvez mesmo, introduzir-se o planejamento de novas técnicas. A seleção das técnicas a serem usadas depende de como a avaliação está sendo processada. No que se refere ao conhecimento, as provas objetivas são as mais indicadas, uma vez que elas abranjam situações reais de trabalho e não simplesmente reprodução sem significado de situações ou pura memorização de princípios. As simples provas de conhecimento ou de reprodução e que medem uma aprendizagem simples de rotina, jamais constituem técnicas de avaliação permitem uma possibilidade de comparação no desenvol- também excelentes meio de contrôle do progresso feito pelos alunos.

Na área afetiva, abrangendo interêsses, motivações, ajustamento social e julgamento moral, as fichas de observação, as escalas de avaliação, as entrevistas e a biografia são bons instrumentos de avaliaçã oe permitem uma possibilidade de comparação no desenvolvimento do próprio indivíduo, dos progressos realizados. Uma visão geral do processo de desenvolvimento é também obtido pelo registro acumulativo.

Qualquer organização escolar que desejar uma visão clara e precisa da escolarização e realizações dos alunos, precisa fazer uso do registro acumulativo. Tais registros contêm tôdas as informações necessárias para uma visão de conjunto da vida do aluno na escola e, por isso mesmo, apresentam uma vantagem sôbre as provas ou testes. Sempre que provas e testes são aplicados num certo momento, êles podem revelar apenas a posição de um indivíduo entre outros naquele momento, isto é, apresentar um padrão que não pode ser projetado no futuro. O uso do registro acumulativo tem-se estendido progressivamente, tanto na escola primária, como na escola secundária, nestes últimos anos. Êstes registros fornecem a maioria dos elementos que são indispensáveis para uma revisão rápida da situação e permitem uma avaliação do progresso realizado e das necessidades dos alunos. O valor maior dêste registro, porém, está na continuidade dos dados colhidos sôbre a vida escolar. A validade e a precisão dêstes dados resultam de uma observação conscienciosa e do registro cuidadoso do produto escolar gradualmente apresentado pelos alunos, nas diversas situações de vida escolar. Evidentemente, o critério de precisão dos dados obtidos é julgado em função da opinião de vários professôres, que observam e registram as ati-

vidades dos alunos na fôlha especial de registro acumulativo, durante os vários anos sucessivos de trabalho escolar. Em princípio, o registro escolar ou o registro acumulativo deverá conter tôdas as informações que possam servir à finalidade de compreensão do desenvolvimento dos alunos.

PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELA EQUIPE DE PROFESSÔRES

Além das provas objetivas que serão realizadas pelos professôres sempre que necessário, como meios para avaliação do progresso do grupo de alunos, foi, também, pensado e elaborado, um instrumento de observação que terá a finalidade de identificar aquêles alunos com qualidades especiais. O propósito principal dêste instrumento é auxiliar os alunos a desenvolverem suas capacidades em áreas específicas. O instrumento abrange tanto observação como verificação das capacidades dos alunos e deverá oferecer ao professor meios práticos de realizar o seu trabalho.

O instrumento de observação apresentado no parágrafo acima refere-se principalmente a formas específicas e características de comportamento. Dessa forma, tornou-se necessário inicialmente identificar-se algumas das categorias consideradas básicas e importantes, pelos professôres, e relacioná-las em seguida. Alguns professôres preferiram classificar as unidades a serem observadas em grupos apresentando característicos, outros professôres preferiram apresentá-las numa ordem sucessiva sem categorizá-las.

O instrumento está ainda na sua fase inicial e deverá ser reelaborado pelo grupo de professôres, após haverem êles conseguido coletar um certo número mais preciso de dados importantes sôbre os quais possam basear melhor suas conclusões.

Os fundamentos teóricos sôbre os quais o instrumento foi elaborado referem-se principalmente ao processo de comportamento dos alunos nas diferentes situações. A maneira pela qual as crianças reagem nas diferentes situações pode alertar o professor para muitos aspectos do comportamento dos alunos. A observação, portanto, cuidadosa dos alunos é um passo essencial na identificação de capacidades e de necessidades especiais. Entretanto, a simples observação carregada de uma interpretação poderá desviar o professor das causas reais do comportamento. Por exemplo, uma criança agressiva por causa de seus problemas emocionais, comporta-se de certa forma característica que pode ser observada e que indicará suas necessidades de auxílio. O comportamento, tanto quanto possível, deve ser identificado e não interpretado. Uma cousa é afirmar-se simplesmente que uma criança é agressiva e outra é observar-se suas reações e sôbre êstes elementos objetivos fazer-se o diagnóstico.

Por meio do instrumento planejado será possível identificar-se os seguintes tipos de crianças: crianças com problemas emocionais e sociais, crianças intelectualmente bem dotadas, crianças com capa-

cidades científicas, crianças cim dificuldade para aprender, crianças com possibilidades artísticas, crianças com capacidade de liderança, crianças fìsicamente bem desenvolvidas e com possibilidades atléticas, etc. Um primeiro ensaio dos instrumentos de observação será realizado durante o mês de março. Os dados coletados durante a segunda metade do mês de março serão estudados e analisados pela equipe e o instrumento será replanejado e reestruturado caso seja necessário. Os alunos observados serão comparados e os resultados tratados estatìsticamente. Nas páginas seguintes serão encontrados alguns exemplos dos instrumentos planejados. O processo de preenchimento das fichas é o seguinte:

1. Os característicos registrados na parte superior das fichas deverão ser cuidadosamente examinados e lidos pelos observadores. Em seguida o número referente a cada característico deverá ser marcado diante do nome das crianças que o possuem.
2. O registro dos dados no instrumento deverá ser feito diàriamente pelo professor, após seu contacto com o grupo. Ter-se-á, portanto, uma freqüência dos traços. Esta freqüência deverá ser reduzida em têrmos de média, para permitir uma comparação entre o grupo.
3. O professor deverá manter a sua maior objetividade possível, procurando, sempre que possível, unidades comportamentais que lhe permitam observar o traço. Qualquer interpretação é perigosa e permitirá erros de avaliação.

CAPACIDADE INTELECTUAL

Característicos Observados

1. Aprende rápido e fàcilmente
2. Usa o bom senso e o conhecimento prático na solução de seus problemas
3. Pensa, raciocina, reconhece relações, compreende significados
4. Retém o que ouviu ou leu sem necessitar de muito exercício
5. Sabe muitas cousas que as outras crianças ignoram
6. Usa um bom vocabulário de forma precisa
7. Sabe ler livros que estão muito além da sua idade
8. Resolve problemas mentais difíceis
9. Pergunta muito e está interessado em várias cousas
10. Realiza trabalho acadêmico que está muito além da sua idade
11. É original, usa bons métodos originais de trabalho
12. É vivo, observador, responde ràpidamente.

ARTES PLÁSTICAS

GRUPO A — CLASSE 1.ª SÉRIE

TRAÇOS

1. Desenha uma variedade de cousas (não apenas aviões, casas)
2. Introduz profundidade nas figuras e desenha com proporção e movimento
3. Sente grande satisfação no trabalho de arte e desempenha o trabalho com seriedade
4. Desenha cousas diferentemente dos outros
5. Está interessado em experimentar novos materiais e novas técnicas
6. Gasta o tempo desenhando ou pintando
7. Expressa seus sentimentos através da arte
8. Tem interêsse no trabalho artístico de outras pessoas: aprecia, critica e aprende com os outros.
9. Gosta de modelar com argila ou com outros materiais de execução.
10. Trabalha independente sem pedir constante auxílio ao professor
11. Preferência e progressão numa mesma técnica.

A avaliação é diária e realizada no final do dia de trabalho, portanto, a freqüência deve corresponder aos dias letivos de aula. A média de intensidade do traço observado poderá ser calculada em função do mínimo total de observações dividida pelo número de dias letivos. (a) Fernanda P. Milani — professôra.

CIÊNCIAS NATURAIS

Relação dos traços para reconhecimento de habilidade em Ciências Naturais no educando.

1. É preciso e claro na linguagem.
2. Seu nível mental é superior em relação aos demais.
3. É eficiente na observação e no raciocínio.
4. Manipula com esmero e precisão.
5. É dedicado nas atividades de seu interêsse.
6. É perseverante na busca das soluções de suas dificuldades à custa de seu próprio esfôrço.
7. É pesquisador da razão das coisas.
8. É praticante de atitudes científicas.
9. Como leitor sua preferência é pelos assuntos de cunho científico.

(a) Edson Pinheiro Wiezel

ESTUDOS SOCIAIS — GEOGRAFIA

GRUPO A

Essenciais

1. Capacidade de síntese — selecionar e relacionar dados.
2. Capacidade de orientação e localização. (mapas)
3. Interpretação cartográfica.
4. Capacidade de transferir conhecimentos de uma área para outra e de uma região para outra.
5. Análise — saber coletar dados.
6. Capacidade de interpretar e explicar o que lê.

ESTUDOS SOCIAIS — GEOGRAFIA

Gerais

7. Ser pontual na entrega e execução de um trabalho.
8. Ter interêsse.
9. Ter ordem na elaboração de um trabalho.
10. Ter gôsto pelo desenho cartográfico.
11. Ter cuidado ao manusear o material didático, livros de consulta, etc.
12. Honestidade no trabalho.
13. Ter habilidade em ilustrar trabalhos.
14. Ter boa participação em aula.
15. Capacidade para respeitar a opinião alheia.

(a) Odila Feres

PORTUGUÊS

Ficha de avaliação

1. Expressa claramente o pensamento.
2. Apresenta construções correntes.
3. Demonstra concisão de idéias. Concatenação lógica das idéias.
4. Possui boa ortografia.
5. Usa eficientemente os conhecimentos da língua noutras áreas.
5. Tem facilidade para falar perante grupos.
7. Tem boa pronúncia.
8. Demonstra interêsse pelos problemas da língua fora da escola.
9. Observa com eficiência os fatos, as pessoas e as cousas.
10. Apresenta condições necessárias para representações dramáticas.

11. Usa o senso crítico.
12. Apresenta facilidade para compor.
13. Interpreta fatos, pessoas e cousas.
14. Procura a leitura como uma aquisição de conhecimentos.
15. Procura a leitura como instrumento para compreensão das cousas.
16. Procura a leitura como repouso.
17. Expressa com detalhes minuciosos.
18. Desenvolve a pesquisa literária também como satisfação da curiosidade.
19. É diferente dos outros para se expressar.
20. Ê sensível aos conteúdos poéticos, em geral.
21. Apresenta riqueza de vocabulário.

EDUCAÇÃO MUSICAL

Ficha de avaliação

1. Senso rítmico.
2. Afinação: capacidade para reproduzir cantando qualquer melodia.
3. Ouvido.
4. Toca algum instrumento? Qual?
5. Gôsto musical.
   5.1 música erudita;
   5.2 música folclórica nacional;
   5.3 música popular nacional;
   5.5 música popular internacional.
6. Comportamento musical nos conjuntos instrumentais.
7. Comportamento musical nos conjuntos corais.
8. Conhecimentos teóricos.
9. Caligrafia musical.
10. Apreciação musical.
11. Leitura musical.
    11.1 leitura vocal;
    11.2 leitura instrumental.
12. Capacidade criadora.
13. Capacidade para dirigir. (regente)
14. Sensibilidade artística.
15. Memória:
    15.1 auditiva;
    15.2 visual.
16. Sociabilidade.

(a) Sérgio O. V. Corrêa

INGLÊS

Ficha de avaliação

1. Compreender a língua falada.
2. Fazer-se oralmente compreendido.
3. Ler com perfeita compreensão.
4. Escrever na língua.
5. Observação.
6. Descobrir relações entre as palavras.
7. Generalização.
8. Sistematização dos fenômenos lingüísticos.
9. Tirada uma conclusão transferi-la para outras situações.
10. Reprodução da acentuação, rítmo e intensidade peculiar à expressão oral da língua.
11. Dramatização.
12. Composição.
13. Criação.
14. Precisão na escolha dos têrmos.
15. Clareza na exposição dos detalhes.
16. Interêsse pela língua.
17. Gôsto pela leitura.
18. Memória auditiva.
19. Comunicabilidade.

(a) M. Aparecida Greiner

ESTUDOS SOCIAIS — HISTÓRIA

Essenciais

1. Capacidade de se situar:
   1.1 no tempo;
   1.2 na época:
2. Síntese:
   2.1 capacidade de selecionar e estabelecer seqüência nos dados pesquisados;
   2.2 capacidade de resumir.
3. Capacidade de destacar os fatos decisivos dentro de um assunto histórico.
4. Interêsse pela História, admiração e respeito por personagens históricas, interêsse pelo passado.
5. Capacidade de análise: saber coletar dados.
6. Capacidade de classificar elementos: políticos, religiosos, econômicos, artísticos, etc.
7. Ter consciência cívica.
8. Capacidade de relacionar o passado com o presente.
9. Capaicidade de localizar-se geogràficamente.
10. Capacidade de transferir conhecimentos de uma área para outra.

11. Capacidade de realizar um estudo objetivo — imparcialidade.

Gerais

12. Capacidade de interpretar (ler e saber explicar)
13. Capacidade de exposição. (saber contar)
14. Pontualidade na entrega dos trabalhos.
15. Boa apresentação nos trabalhos realizados, ordem, limpeza, etc.
16. Manusear cuidadosamente o material didático, livros de consulta, etc.
17. Respeito pelas idéias e opiniões alheias.
18. Honestidade no trabalho.
19. Habilidade em ilustrar trabalhos.
20. Boa participação em aula.

(a) Maria F. Frascino

MATEMÁTICA

1. Capacidade para descobrir relações. (insight)
2. Capacidade para generalizar.
3. Capacidade de tirar conclusão e transferir para outra situação.
4. Capacidade de discutir problemas e soluções.
5. Capacidade de sistematizar.
6. Capacidade de qualificar.
7. Capacidade de pesquisar.
8. Capacidade de interpretar símbolos e proposições.
9. Capacidade de reter o aprendido.
10. Capacidade de criar.
11. Capacidade de compreender conceitos.
12. Atitude de inquietação ante problema e solução, não suficientemente esclarecidos.
13. Interêsse pela Matemática.
14. Pensamento algébrico.
15. Pensamento geométrico.
16. Eficiência no uso dos têrmos e símbolos específicos.
17. Capacidade de aplicar conhecimentos de Matemática para resolver problemas práticos.
18. Persistência.
19. Clareza na expressão.
20. Capacidade de concentração.
21. Senso de observação.
22. Curiosidade.
23. Comunicabilidade.
24. Receptividade.
25. Agilidade no uso de processos e cálculos.

(a) Lucilia Bechara

PLANO DE TRABALHO

Estabelecidos os objetivos baseados no levantamento das condições da comunidade, sua organização e nível de aspiração, a segunda parte do planejamento foi dedicada à escolha do núcleo em tôrno do qual o trabalho escolar deveria ser realizado. O estabelecimento de um núcelo determina a tomada de posição no que se refere ao tipo de curriculum a ser desenvolvido. Isto quer dizer que o processo de trabalho deverá prever uma possibilidade de concentração de tôdas as áreas de estudo em tôrno de um ou mais problemas, fazendo amplo uso do processo de unidades didáticas de trabalho.

Esta forma de planejamento de curriculum constitui aquele tipo denominado "core" curriculum ou curriculum com um núcleo e distingue-se especialmente dos outros tipos centralizados em disciplina de duas formas:

1. O "CORE CURRICULUM" ENFATIZA UM CONJUNTO DE VALÔRES SOCIAIS

Porque os elementos de uma cultura dão à sociedade sua estabilidade, unidade e possibilidade de sobrevivência, êstes valores devem constituir o coração, o núcleo das atividades na escola. Êste coração, núcleo ou centro de atividades, consiste em valores básicos ou regulamentos que constituem os meios pelos quais os povos governam-se e desenvolvem seus programas. São êstes regulamentos que auxiliam os povos a escolherem aquilo que é bom daquilo que é mau, aquilo que é desejável e permitido daquilo que é indesejável e proibido. Num momento de mudança social tão intensa como aquela por que passam os povos modernos e especialmente o Brasil, os valores cristalizados pelas gerações passadas parecem entrar em erosão e novos valores os vão substituindo sem um contexto propício com os princípios anteriores que regulamentavam a conduta. Torna-se, portanto, necessário no momento presente, reconstruir e reintegrar o sistema de valores regulamentadores dos povos num contexto significativo se a cultura desejar sobreviver. É preciso, portanto, colocar os valores que prevalesceram durante décadas ou mesmo séculos, como objeto de estudo e, conseqüentemente de reconstrução, assim como precisam também, êstes valores serem deliberadamente aplicados às várias esferas de atividades social depois de reestrutrados ou reconstruídos. Os valores que constituíram os aspectos vitais e estáveis universais constituem o "coração" dêste tipo de planejamento de curriculum. Em síntese, o "core curriculum" ou curriculum com um núcelo consiste em grande parte, de princípios sócio-morais que abrangem o núcleo da cultura. Na vida brasileira, o conjunto de que princípios e valores são os valores cristãos-religiosos e democráticos que desde o início da colonização tentaram dar forma e vida à nação. O "core curriculum", portanto a ser planejado

para uma nova escola, do tipo do ginásio que deve ser iniciado, precisa enfatizar o estudo do conteúdo moral da cultura nacional, especialmente naqueles aspectos em que êste conteúdo determina a solução dos acontecimentos sociais que podem separar os indivíduos em grupo e impedir a participação social ativa.

Todo problema social ou acontecimento abrange aquele conteúdo real de fenômenos, princípios descritivos e regras sócio-morais ou valores de uma cultura. Comumente consideram-se os problemas sociais como sendo possíveis de solução por meio de fatos e princípios descritivos sem uma referência clara e explícita aos valôres com êles relacionados. O "core curriculum" rejeita esta concepção e propõe como objetivo em substituição o valor do conteúdo de um problema social, juntamente com os fenômenos e os princípios descritivos. Não é possível ignorar-se a importância do conteúdo moral da cultura no programa educacional, principalmente quando se considera que a existência dos conflitos de valores como elementos são tão freqüentes como as diferenças de opinião sôbre fatos e sôbre princípios descritivos e talvez mesmo, venham a ser mais comumente sérios.

O principal característico do "core curriculum", no seu tipo mais puro de planejamento, centraliza-se na apresentação do sistema de valores político-religiosos não como uma forma de conteúdo a ser ensinado passivamente, mas como um conjunto de princípios regulamentadores da humanidade que deve ser criticado e reconstruído de maneira a poder satisfazer as exigências da vida contemporânea e tornar-se uma realidade.

Na organização clássica do curriculum centralizado em áreas de estudo ou melhor, em disciplinas, o objetivo é a formação do especialista em uma área de atividades. Por exemplo, o engenheiro centralizando suas atividades em matemática física ou hidráulica, o cientista concentrando-se em suas pesquisas restritas ao seu campo de atividades especializadas. É verdade que é necessário alcançar e atingir estas condições, de forma particular no mundo moderno de especializações crescentes. O problema, porém parece ser mais de método de como alcançar êste objetivo. O "core curriculum" não despreza a preparação do especialista, do técnico ou do humanista, como objetivo. Entretanto, partindo de uma concepção do homem na sua totalidade, inseparável da sua cultura, procura alcançar em primeiro lugar os valores predominantes que êsse homem precisa dominar para poder, posteriormente, entrar vitoriosamente no mundo da técnica e da especialização. Inicia-se também, cedo, no planejamento do "core curriculum" uma subdivisão em áreas específicas de trabalho. Esta especialização, porém, não deve permitir que os educandos percam de vista a unidade "homem-cultura-valores", por causa da aquisição de instrumentos de conhecimento especializados. Nenhum construtor de curriculum interessado no "core" ou núcleo ousaria negar a importância para a sociedade, da preparação de indivíduos com diversidade de capacidades. Qualquer sociedade pa-

ra o seu progresso necessita de cientistas, engenheiros, médicos, humanistas. Qualquer sociedade sente a necessidade de indivíduos treinados na solução de problemas, porém, a importância dêsses indivíduos deve decorrer da existência de problemas que êles possam compreender. A satisfação simples das necessidades de uma sociedade não é o elemento suficiente para o progresso desta sociedade. Há problemas sociais mais amplos que abrangem uma sociedade tôda, uma região, uma nação ou mesmo os povos do mundo.

Êstes problemas não surgem das necessidades próprias do indivíduo como tal e, portanto, não podem ser solucionados por meio do pensamento individual. Na sociedade interdependente contemporânea, a ação dos indivíduos depende em grande parte da solução dos grandes problemas sociais nos quais os destinos de todos os indivíduos estão envolvidos.

Ainda que fôsse possível desenvolver-se uma personalidade matura e bem ajustada através de um sistema de educação, os indivíduos portadores desta personalidade não poderiam resistir sem uma sociedade sadia que o aceitasse e o mantivesse. É aqui, neste aspecto, que o "core curriculum" toma sentido e significado, pois centralizando-se numa forma social de educação, êle deve auxiliar o indivíduo a descobrir seu lugar na sociedade em face dos problemas que precisa resolver .Não é suficiente dotar os educando com elementos suficientes que os habilite a compreender as convenções abstratas do conhecimento. Também não é suficiente despertar-se o interêsse genuíno para a solução dos seus próprios problemas, ainda que isto seja muito importante. Não é suficiente ainda, tão pouco, auxiliar os educandos a compreender e a pensar sôbre as tendências sociais.

Os educandos precisam, em adição aos fatôres mencionados, ser encorajados a projetar seu pensamento no futuro, a conceber os objetivos sociais e as possíveis relações a serem estabelecidas dentro da estrutura de uma certa tendência social; a pensar construtivamente e de forma cooperadora na projeção dos objetivos sociais contemporâneos. Precisam êles ainda, aprender a dominar as técnicas sociais e as estrategias consistentes com o sistema de valôres prevalente, exigidos para a concretização dos objetivos estabelecidos por êste sistema de valores.

Em síntese, o "core curriculum" consistentemente normativo na sua orientação. Todos os aspectos do núcleo de experiências educacionais são orientados para a realização de uma sociedade sadia.

A estrutura do "core curriculum" é determinada pelas formas de agrupamento social e pelos problemas que êsses agrupamentos produzem. O "core curriculum" na sua forma mais pura é um refinamento e uma simplificação dos elementos básicos dos aspectos da cultura comuns a todos os membros da sociedade. Êstes elementos são os prncípios normativos, princípios descritvos, acontecimentos, formas de pensamento, pontos de vista e formas de conduta.

No "core curriculum" os elementos enumerados não se organizam em disciplinas ou em categorias de interêsse, antes, porém, apresentam-se organizados em categorias sociais mais amplas que se baseiam em áreas de atividades sociais. A organização da comunidade, por exemplo e seus tipos ou estilos de vida pode constituir o núcleo para o curriculum. A proteção e a conservação da vida, a propriedade e os recursos naturais em que todos os membros da sociedade estão envolvidos constituem elementos para a preparação do núcleo. É possível ainda, que as condições culturais apresentem-se na formulação do núcleo em têrmos das necessidades sociais de ajustamento dos indivíduos numa variedade de circunstâncias tais como por exemplo, relações face a face, relações e responsabilidades cívicas e relações econômicas.

As descrições do "core curriculum" têm em geral sido apresentadas como resultando da concepção de que a divisão em áreas ou disciplinas é teórica e artificial. Ainda que não seja possível negar-se esta concepção é preciso, porém, conciliar-se a situação apresentando-se a atividade disciplinar ou matérias de estudo, como elementos importantes na solução de problemas quando a rigidez de sua separação não existir. Quando o estudo dos probelmas ligados com a conservação dos recursos naturais separa-se em subáreas, mesmo dentro da própria área do conhecimento científico, ou separa-se dos estudos sociais, da matemática e da avaliação dos recursos da comunidade, êles perdem em magnitude e em significado para se constituírem em elementos em si mesmos. O elemento característico no planejamento do "core curriculum" é a substituição da organização rígida da divisão por matérias por uma integração que dá grande importância à eficiência da vida social.

No "core curriculum" os interêsses das crianças são uma realidade, ainda que não ofereçam êles os elementos primários e básicos para a seleção e organização do conteúdo do curriculum em si mesmos. Aqueles que trabalham dentro do sistema de "core" crêem que as áreas de atividades sociais de participação podem oferecer uma oportunidade ampla tanto para o desenvolvimento dos interêsses das crianças como para a satisfação das suas necessidades. O "core curriculum" portanto, não é uma organização que depende apenas do interêsse das crianças como um princípio fundamental de organização, ainda que para sua elaboração faça amplo uso dêsse interêsse, como um fator dinâmico no processo educativo. É sempre útil e importante a participação das crianças no planejamento do "core", entretanto é também um risco muito sério que os planejadores de curriculum sofrem quando baseiam-se grandemente no interêsse das crianças para descobrir o "core" e continuar o desenvolvimento, porque nem tôdas as crianças estão suficientemente socializadas para poderem compreender os significados do planejamento. Ainda mais, as crianças vêm à escola buscar um processo de socialização e de educação que a cultura considera válida e que por si só não pode ministrar e satisfazer. Dessa forma compete mesmo à

escola o levantamento dos problemas e dos sistema de valores que devem ser transmitidos às gerações e compor então o "core" a ser desenvolvido. É possível permitir-se às crianças uma participação grande no desenvolvimento, análise, estudo, coleta de informações sôbre o "core" e assim desenvolvê-lo. O planejamento, porém, pertence à escola e ao grupo de professôres. Êste planejamento constitui mesmo o ponto crucial e importante na deliberação do grupo sôbre o estabelecimento do "core curriculum".

PLANEJAMENTO DO NÚCLEO E O ESTABELECIMENTO DO PONTO DE PARTIDA

Os conceitos propostos para o "core curriculum" são muito importantes para poderem ser satisfeitos simplesmente por áreas particulares de atividades ou mesmo unidades didáticas simples. Os objetivos estabelecidos para a educação como forma de preservação dos valores sociais político-religiosos são, por definição, suficientemente unitários para permitirem particularização ou departamentalização.

Os fundamentos, tanto da escola primária como da escola secundária (ensino médio) precisam eventualmente unificar-se e tornar-se a responsabilidade de um corpo também unificado de professôres. Esta concepção parece levar à responsabilidade imensa que constitui o planejamento do "core" para o curriculum.

Depois do levantamento das várias possibilidades e depois de se voltar à análise dos níveis de aspiração dos participantes da comunidade, parece que o núcleo escolhido seria a compreensão do homem, do mundo, do universo, do destino do homem, sua evolução e seus planos de futuro. O núcleo organizou-se da seguinte forma:

1. Compreensão do homem ocidental, do qual envolveu o cidadão atual dêste país e o membro da comunidade, com seu sistema de valôres, sua forma característica de vida, sua cultura antropológica.
   1. Quem é êsse homem ocidental, de onde vem?
   2. Quando é que êste homem entrou no plano da civilização humana e quais são as suas realizações?
   3. Como o progresso da história afeta as crenças e ações deste homem moderno e como êste homem, por sua vez, dirigiu o curso dos grandes acontecimentos?

2. O desenvolvimento deste projeto, evidentemente, decorrerá durante os quatro anos de atividades escolares. Dado a sua amplitude e extensão teráo como objetivo responder alguns aspectos finitos destas questões infinitas sôbre o hohomem.

   2.1 — A posição do homem como um arquiteto do mundo moderno e contemporâneo em tôdas as direções.

2.2 — As principais contribuições do homem aos padrões de organização do pensamento e da ação.

2.3 — A elevada posição do espírito humano e o enaltecimento do seu coração através das várias atividades no decorrer dos séculos.

2.4 — A posição do homem ocidental, como um cristão cuja fé sempre serviu como uma máquina poderosa que produziu não apenas uma obra de arte que permanece como uma fonte de admiração para a posteridades, mas também, como aquele indivíduo que estabeleceu um conjunto de preceitos morais que constituem os fundamentos sólidos da sociedade contemporânea.

3. Acompanhar o desenvolvimento dos agrupamentos humanos e do acúmulo de conhecimentos diferenciando-os e destacando o aparecimento de técnica especializada como uma decorrência das tensões e de problemas com que o homem se deparou.

4. Desenvolver uma perceção para o aspecto unitário e contínuo do conhecimento, dentro do qual destacam-se áreas específicas de especialistas, estudando problema em conjunto, onde um depende intrìnsicamente do outro.

5. O projeto poderia ser desenvolvido partindo-se:

5.11 — No espaço:

5.111 — O home mocdental é por definição um produto da Europa Ocidental. Êle nasceu nos escobros e à sombra da Idade Média, no momento em que o cristianismo niciou sua alvorada.

5.112 — Os antecedentes do homem ocidental bárbaro.

5.1121 — os pagãos que habitavam as florestas da Alemanha.

5.1122 — os piratas que navegavam os mares do norte.

5.113 — Caracteres físicos do homem ocdental e de seus ancestrais.

5.12 — No tempo:

5.121 — O homem ocidental não nasceu num vácuum cultural, mas possue um contingente histórico que de certa forma e até certo ponto orientou e dirigiu o seu desenvolvimento.

5.1211 — Amarras com as culturas Greco-Romana. É sôbre os tesouros destas culturas que o homem ocidental construi sua mente prodigiosa.

5.12111 — Contribução para a organização lingüística.

5.12112 — organização estética, critéros estétcos, métodos de pensamento, conceitos políticos e de justiça.

5.1212 — Os primórdios do cristianismo e a sua expansão constituindo o patrimônio moral e de valôres do homem ocidental.

ONTOGÊNESE DA CONSCIÊNCIA MORAL

Géza Kövecses

As escolas mais recentes da Biologia moderna começam suas investigações na essência da pessoa humana. Delimitam claramente o que significa "ser homem", "ser pessoa". Depois, procuram o "fenômeno humano", em tôdas as suas manifestações, seja nos resíduos primitivos, seja nos períodos ontogenéticos da evolução.

A superioridade do ser humano é reconhecível não só no homem adulto, mas também na criança recém-nascida, até nos estados iniciais do feto. O homem, no seu estado fetal, não é igual aos mamíferos ou a qualquer outro animal, apesar das semelhanças morfológicas exteriores. Em qualquer grau do seu desenvolvimento, revela uma teleologia especìficamente humana, que o orienta contìnuamente para o descobrimento de um ser pessoal, inteligente, espiritual.

A. Portmann (1) examina o desenvolvimento da pessoa humana conforme êstes princípios. Afirma que o ponto central das pesquisas antropológicas deve ser o comportamento tìpicamente humano. À existência (Dasein) humana sempre correspondem forma e comportamento caracterìsticamente humanos. Devemos ver sempre a pessoa total, e procurar sua transparência em cada período evolutivo.

Para evidenciar mais a diferença essencial entre o comportamento humano e o animal. Portmann faz a comparação:

O homem:	O animal:
— tem inteligência e atividade criadora;	— tem só instintos e mera ação;
— é excêntrico, dirige sua existência (Der Mensch "führt" sein Dasein);	— é concêntrico, vive a sua vida (Er "lebt" sein Leben);
— transforma o ambiente, manipula-o;	— adapta-se ao ambiente;
— tem objetividade;	— tem mera subjetividade;
— é aberto para o mundo, é livre nas decisões (weltoffen und entscheidungsfrei).	— é ligado ao mundo, defende-se pelos instintos (umweltgebunden und instinktgesichert).

O comportamento humano diferencia-se, portanto, substancialmente do animal. Não há igualdade entre êles, nem encontramos tipos de transição. No homem domina o espírito. É o espírito que determina sua figura, sua fisionomia, a função do seu organismo e seu comportamento.

Tôdas as tentativas que procuraram interpretar de outra maneira o "fenômeno humano", conforme Portmann, fracassaram já no início e suas teorias causaram muita confusão.

Conhecemos a orientação de tantas escolas psicológicas recentes. Voltam cada vez mais à análise da instância nuclear da pessoa, que há 10 anos, teria sido inimaginável.

S. Freud acentua, na sua teoria, a libido, o mundo instintivo. Mas êle descobriu também a importância decisiva do Eu não-libidinal na formação da personalidade. Freud, na sua honestidade científica, não poderia desviar-se do fato da existência da consciência moral. Conforme a sua mundividência positivista, identificou-a com uma instância introjetada, com o Superego. Sentiu o pêso do problema, mas não encontrou solução satisfatória, e segundo I. Caruso (2), corrigiu contìnuamente suas hipóteses a respeito do Superego, que continua sendo o ponto mais vulnerável do seu sistema.

Para a compreensão mais profunda do homem, também psicològicamente, devemos olhar sempre para sua totalidade humana. Aceitando as descobertas geniais de Freud a respeito da dinâmica libidinal dos instintos, o ponto de partida para nossas pesquisas deve ser a energética nuclear da pessoa, focando seu desenvolvimento psíquico à luz dessa energética nuclear.

Podemos pesquisar como logo se revela a hominidade, a centelha do espírito, no recém-nascido. O desenvolvimento da consciência moral é um processo extremamente interessante. Abre perspectivas completamente desconhecidas na psicologia, conduzindo ao descobrimento de novas dimensões na existência humana.

No presente trabalho tocaremos apenas os aspectos fenomenológicos ,a revelação gradual da consciência moral, dentro dos limites das idades evolutivas. Depois sintetizaremos a questão numa visão de conjunto.

Examinemos, pois, em primeiro lugar, os dois grandes períodos iniciais da vida humana: a infância e a adolescência.

I. O PERÍODO INFANTIL

O traço mais característico da infância é o "ser-ligado-à-família". A criança é ainda fraca e precisa da defesa e da educação dos pais: seja física, psíquica ou espiritualmente.

A família defende o pequeno ser humano contra os perigos externos. A atmosfera familiar sadia comunica-lhe segurança por meio do carinho e da proteção. Sob esta tutela, desenvolvem-se nêle as qualidades pessoais mais internas.

Na comunidade familiar, a mãe representa o carinho — o amor, a defesa afetiva e a delicadeza. O pai encarna a autoridade, a fôrça e a ordem: os irmãos, a adaptação social, a renúncia fraterna, o altruísmo e a colaboração.

A família é a miniatura da sociedade, sua célula viva mínima, é a escola preparatória da vida. Nela a crinça recebe a orientação que necessitará para o futuro: é obrigada a sair do seu egoísmo e a entrar na comunhão fraterna do "nós".

O ambiente familiar, harmônico e carinhoso, é condição vital para o desenvolvimento psíquico normal da criança. Influenciará sua vida inteira e, conseqüentemente, tôdas as relações sociais. Neste sentido, as pesquisas analíticas já prestaram serviço incomparável, entretanto, ainda devemos enfrentar inúmeros problemas não solucionados. (3)

Seguiremos, nesta divisão das idades, a Psicologia Evolutiva, aplicando, porém, os dados da Psicologia Profunda.

a) Primeira infância

A Psicologia Evolutiva considera como primeira infância a idade que vai desde o nascimento até o terceiro ano de vida. A Psicologia Analítica apresenta êste tempo como fase oral e, em parte, como fase anal.

A criança recém-nascida é um ser completamente impotente e está submissa, ao seu ambiente, sob todos os aspectos. Portmann, comparando-a com os mamíferos de grau superior, chega à conclusão de que o homem nasce prematuramente. Precisaria cêrca de 22 meses de prenhez, caso quisesse igualar-se aos mamíferos superiores, ao menos em suas aptidões físicas. (Conf. o elefante índico, que tem 21-22 meses de prenhez, o pequeno nasce completamente habilitado a seguir seus pais). O homem nasce, portanto, mais do que um ano antes do que seria de "esperar". (4)

No primeiro ano de vida, embora fora do ventre materno, contudo, vivendo quase em simbiose com a mãe, deve adquirir aquelas aptidões, que as proles dos mamíferos superiores já recebem no seio materno. Por isso, os biólogos consideram o primeiro ano como "o ano do seio social".

Por que esta diferença no nascimento? Por que nasce a criança prematuramente?

Considerando a natureza do homem, encontramos a resposta. O homem é um ser histórico. O espírito marca tôda a sua existência e todo o seu desenvolvimento. Além das aptidões fisiológicas e psíquicas, o homem necessita do desabrochamento do espírito, que o contato com outros sêres humanos lhe possibilita. A criança, durante o primeiro ano, adquire não só mecanismos fisio-biológicos, mas também automatismos e reflexos psíquicos, que o habilitam progressivamente para funções de sua natureza intelectual. No fim do primeiro ano, já repete e diz palavras e frases curtas, descobre

o nexo entre as palavras, entre o falar e os objetos; daí em diante começa a aprender a falar ràpidamente. (O que seria muito mais difícil nas fases seguintes, quando a criança já não tem a dependência "total" da mãe, e a introjeção dos automatismos seria muito mais precária). A criança adota, nesta fase, comportameto típico do "Dasein" humano. Começa os "contatos" com seu ambiente e age conforme sua natureza aberta "para o mundo".

Vemos que, entre a existência, a estrutura e o comportamento humanos, já existe uma unidade, desde a mais tenra idade da criança. Os diversos graus de desenvolvimento biológico, fisiológico e psíquico são sòmente "estações sinalizadoras" externas do seu desabrochamento espiritual interno.

O primeiro ano é quase uma preparação material. É o armazenamento de energias biológicas e psíquicas para as necessidades dos anos seguintes. A psicologia profunda considera êste ano como fase receptiva ou oral, pois que a criança só quer receber, sem dar. Quer "sugar", mamar, assimilar o mais possível. Com o leite materno absorve segurança emocional, tranqüilidade, paz e confiança afetiva para com o mundo.

Após a desmama, no segundo ano, o desenvolvimento continua aceleradamente. Pràticamente a criança aprende a falar. Já tem contato com o mundo exterior, mas vive ainda no seu mundo subjetivo. Seu "eu" é ainda muito primitivo. Fala de si na terceira pessoa.

A psicologia profunda chama a esta fase de retentiva ou anal. A criança, pela "regulamentação" das necessidades corporais, "alegra" seus educadores ou os desespera. Suas reações espelham a atitude do ambiente educacional, assimilando a ordem, a limpeza, o apêgo afetivo, ou formando-se nela um comportamento egoísta, estreito, avaro.

A característica principal da primeira infância é a predominância absoluta da vida afetiva. Não podemos falar ainda da consciência moral, no sentido estrito da palavra, pois esta supõe o funcionamento reflexivo das potências intelectuais.

Lançam-se, porém, as bases, os condicionamentos psicológicos da evolução e da função da consciência; a criança adquire a segurança afetiva, a abertura para com o mundo, a coragem, a confiança nos outros; ou, de outro lado, ela sente-se emocionalmente insegura, tem mêdo do ambiente, desconfia dos outros, fecha-se em si mesma; forma-se nela inclinação para o egoísmo,a ira, a vingança, a agressividade sádica, a inveja, a desordem, etc.

O centro da personalidade, a consciência, oculta-se ainda nas profundezas psíquicas do inconsciente. A introjeção do mundo exterior também ser áassimilada nestas profundezas inconscientes.

Assim se formam nela as raízes inconscientes da consciência moral.

Destarte devemos interpretar o sentimento de "culpa", que já pode aparecer, no segundo ano de vida. Devemos atribuí-lo ao estado

emocional da criança e não à sua vida "moral". G. Allport descreve o caso de uma criança de dezoito meses, onde aparece a primeira oposição vaga com sentimento de culpa.

"Os pais retiram o açucareiro, batem nas mãos da criança e mostram-se encolerizados. Passada a cólera, a criança olha cheia de carinho para a mãe ofendida, pedindo claramente que a aceite de nôvo. O ato impulsivo, seguido de frustração, de dor e de ira materna, parece que desperta necessidade de afiliação. Podemos estar certos de que, se não aplicados olhares de recriminação e castigos contínuos à criança, ela ficará inconsolável e a punição será dura demais para suportar. No melhor dos casos, a experiência será traumatizante, não deixando de afetar futuras situações similares. Podemos prever que o próximo assalto da criança ao açucareiro será, provàvelmente acompanhado de um sentimento rudimentar de culpa.

Porém, com a idade de dezoito meses a criança ainda não possui um sistema integrado de consciência. O que existe, pode ser designado por uma congérie de estados emocionais: o impulso, o susto, a fuga para um lugar escondido, a frustração, a cólera, a tristeza, tendo cada qual dêles seu estímulo e têrmo específicos". (5)

b) Segunda infância

É a idade que vai desde o terceiro até aos 6-7 anos. Conforme a divisão da Psicologia Profunda, caem nesta idade a fase retentiva ou anal (em parte) e a fase fálica.

A criança não está ligada tão estreitamente à mãe como na primeira infância, mas pertence ainda "ao ninho familiar", cujas flutuações tôdas vibram na sua vida afetiva. Vive numa unidade vital com a família, o que H. Müller Eckhard chama de "participation mystique". (6)

A característica principal de idade é a consciência acordante do "eu". Com 3 anos de idade, a criança já tem conhecimento da sua autonomia pessoal, da sua distância dos objetos. Dos outros espera, cada vez mais, o respeito à sua autonomia.

Começa nela a oposição contra o ambiente. Quer submeter tudo ao serviço do seu "eu" narcisista e ocupar o centro das atenções familiares. Mas, seu "eu" ainda não é independente, adulto. Está ligado vitalmente à família. É um "eu familiar".

Sua inteligência abre-se progressivamente. No início, quer saber simplesmente os nomes dos objetos. Quer ver e apalpar tudo. Não fica quieta por um minuto sequer, impulsiona-a um instinto irrefreável de movimento (toca, remove, experimenta tudo na casa; contra sua própria vontade quebra, destrói tudo; gosta de gritar e de se exibir). Pelos 5 ou 6 anos, começa a época dos "porquês", que reclama muita paciência dos educadores.

A inteligência revela-se mais pela sua vadiação imaginativa sem freios. Sente uma sêde inextinguível por lendas, histórias de fadas.

Tudo se torna vivo na sua fantasia. As meninas conversam com suas bonecas, os meninos cavalgam "o cavalo de pau" e, na imaginação, galopam pelos campos. O simbolismo imaginativo povoa tôda a sua vida afetiva.

Estas imaginações depositam-se na memória como impressões. Necessitará delas nas fases seguintes da evolução, como condição indispensável do progresso.

Devemos atribuir à vida imaginativa da criança, incrìvelmente rica, muito valor, ela muitas vêzes confunde suas imaginações com a realidade. Fala delas como se fôssem verdade (De nenhuma maneira devemos qualificar estas suas afirmações de mentiras. São apenas sinais de fantasia exagerada. O educador deve corrigi-las calmamente, com uma atitude carinhosa, compreensiva).

Constata-se nesta fase uma grande crise afetiva. Até agora ela se julgou como sendo a principal de casa. Viveu quase exclusivamente "pela mãe", exigindo para si todo o carinho. Agora é forçada a tomar consciência também das outras relações existentes dentro da família. Descobre que o membro mais importante da família, o chefe, é o pai. O amor da mãe se dirige em primeiro lugar ao pai e não a ela; ou, ao menos, não exclusivamente a ela. Esta dsecoberta pode atingir o egoísmo, a consciência crescente da criança.

A psicologia analítica qualifica êste problema, proveniente da tensão interna, de Complexo de Édipo, atribuindo-lhe caráter libidinal.

Esta tensão interna é importante para o futuro desenvolvimento. Até agora a criança se interessou mais pela mãe. Descobre, no entanto, o pai e o papel que êle exerce na vida da mãe. Suspeita nêle um rival, que lhe "rouba", ou, ao menos ,divide com ela, o amor da mãe. Sente-se fàcilmente abandonada e desiludida, o que a obriga a enfrentar mais radicalmente o seu ambiente.

O papel do pai, na vida da criança, se torna questão vital. A criança aceita-o ou não. Não o aceitando, prepara a sua destruição, fixando-se no seu comportamento egoísta infantil, complexando sua vida afetiva. A única solução existencial positiva é a aceitação do pa icomo ideal viril. (O menino identifica-se com êle, seguindo-o, imitando-o nos problemas evolutivos, como exemplo encorajador). (7)

Pela autonomização do "eu", o descobrimento da consciência moral, na segunda infância, faz um grande progresso. Não podemos, porém, falar ainda da autonomia da consciência, ou de uma consciência moral autônoma. A consciência da criança manifesta-se ainda como uma dependência da autoridade dos adultos.

Para exemplificar, citamos aqui o caso de uma criança de três anos, em que G. Allport analisa a voz externa introjetada da autoridade paterna:

"Um menino de três anos acordou às seis da manhã e iniciou sua brincadeira barulhenta. O pai, ainda tonto de sono, dirigiu-se

ao quarto do menino e severamente lhe ordenou: "Volta já para a cama e não te levantes antes das sete horas!" O menino obedeceu. Durante alguns minutos tudo ficou em silêncio, mas logo se ouviram estranhos sons, que fizeram com que o pai de nôvo olhasse para o quarto. O menino estava na cama como fôra ordenado; mas, pondo um braço fora das cobertas, retraía-o, dizendo: Volta já para a cama!" Depois estendia uma perna fora das cobertas e comandava: "Tu ouviste o que eu disse" Por fim o menino rolava até à beirada da cama e ràpidamente voltava para trás, dizendo: "Não antes das sete!" Seria difícil encontrar exemplo melhor, para ilustrar o esfôrço de interiorizaãço do papel exercido pelo pai, como meio para o autocontrôle e o desenvolvimento social.

Neste estágio do desenvolvimento, a voz externa da autoridade constitui a voz interna, ou a própria voz da autoridade. A tarefa dos pais consiste em empregar essa voz em favor da virtude, como êles concebem a virtude". (8)

G. Cruchon, referindo-se a vários pedagogos eminentes (como Montessori, de Lenval, Dingeon, Lefèvre, Périn...), afirma que uma criança entre 3-5 anos já pode manifestar seu senso religioso (embora isto seja ainda muito primitivo e corresponda à sua capacidade intelectual). (9)

Contudo, o senso moral, nesta idade, mistura-se mais ou menos porém, mais e mais se revela nos juízos da criança um "legalismo objetivo", ou, como diz Piaget, um "realismo moral"; a criança reconhece, cada vez mais claramente, as exigências morais, às quais atribui um "valor transcendental, absoluto, universal"; a transgressão da lei merece castigo — conforme o pensar infantil — mesmo se alguém a comete por êrro; p. ex., é algo mau sujar as roupas, mesmo sem vontade; e, fazendo um serviço, muitas vêzes confunde as exigências das Boas Maneiras com as exigências morais, p. ex., é mau mentir e sujar as vestes, tossir, etc. (10)

"O senso moral, escreve Guy Jacquin, ainda pouco desenvolvido até a idade dos 6 anos, está mais ligado à lembrança das correções severas e ao receio da palmada do que a um verdadeiro sentimento consciente. Até aos 6 anos, educar é preparar para a aquisição de hábitos, que se fixarão tanto mais na criança, quanto mais normais e naturais lhe tiverem parecido: para isso, é preciso que os exemplos contrários não sejam por demais freqüentes(pais, irmãos maiores, crianças vizinhas), e que êsses hábitos sejam tão estáveis quanto possível e não sofram nunca exceções.

Todavia, aos 5 anos, já se pode fazer um apêlo ao coração da criança e pedir-lhe um esfôrço "para agradar à mamãe". (11)

A vida moral da criança — conforme as afirmações de Piaget e de H. Häfner (ambos autoridades no assunto) — até ao sétimo ano de vida, é absolutamente autoritária e heterônoma. Está ligada à disposição egocêntrica e é pobre de contato. A criança reduz tôda norma e obrigação à autoridade dos pais ou dos educadores imediatos. (12)

c) Terceira infância

A idade da terceira infância é entre os 7 e 12 anos. Corresponde ao tempo do primário. É uma idade tranqüila, biológica e psicològicamente. A Psicologia Profunda chama-a fase de "latência", como a sugerir que as tendência e reações libidinais das fases anteriores permanecem latentes neste período. O organismo, progressivamente, recolhe e acumula as energias, das quais necessitará muitíssimo na seguinte fase turbulenta.

A criança, pela idade escolar, passa do ambiente familiar a um ambiente nôvo, mais amplo. Seu "eu" amplia-se em horizontes sociais e alarga gradualmente os limites da sua vida.

O processo da "socialização" faz-se na base da "igualdade". Na escola, por uma seleção natural espontânea, as crianças formam grupos homogêneos. Nesta idade não suportam, em seu meio, nem crianças menores (consideram-nas bebês), nem pessoas mais velhas (consideram-nas como "intrusas"); muito menos suportam alguém do sexo oposto. A finalidade do agrupamento é a defesa. Sentem a necessidade da independência para com os adultos. Agrupam-se, pois, para terem segurança.

A estrutura do grupo (justamente por causa do seu caráter defensivo) é autárquico-aristocrática. Logo se apresenta o chefe do grupo, que se impõe; escolhe seus "conselheiros" e exige dos outros obediência completa.

A razão psicológica da "escolha" do chefe é provàvelmente uma qualidade especial (que brilha nêle mais do que nos outrso), todos admiram-na como "ideal" e todos tendem a ela inconscientemente.

Outra característica da terceira infância é a idealização. As crianças descobrem que seus ideais anteriores não são os supremos. Observam as deficiências, os defeitos nos seus pais e nos seus familiares. Pelo contrário, na escola descobrem novos ideais, figuras idealizadas, como os mestres, educadores...; nos estudos, os heróis nacionais, os famosos jogadores de futebol, pessoas marcantes da vida social, autoridades políticas e religiosas, etc.

Seu vigor intelectual continua evoluindo. Afasta-se, porém, cada vez mais do mundo puramente fantasiado, procura ao menos a verossimilhança. Gosta muito de aventuras e viagens fantásticas (como os livros de Júlio Verne, Robinso Crusoe, as lendas históricas, os filmes de Far-West). O seu mundo intelectual abre-se gradativamente para uma visão mais universal.

A terceira infância é a época típica da formação da consciência.

Pelo processo da socialização, a criança submete-se espontâneamente a certas exigências básicas do grupo. Faz sacrifícios pelo grupo, observa rigorosamente a "legislação" estabelecida, na base de uma justiça inapelável.

Simultâneamente, a procura do ideal leva-a ao plano ético. Procura neste ideal alguém que esteja acima do homem comum. De

qualquer maneira, é a encarnação da heroicidade, da bondade, da generosidade, da justiça, da sublimidade moral.

Em Pôrto Alegre, aplicaram-se testes em vários estabelecimentos escolares para mais de 100 crianças de 8-10 anos, para investigar o seu desenvolvimento moral (na manifestação da consciência). Os alunos pertenceram a diversos credos e classes sociais.

Os testes foram propostos na moldura de uma pequena história. As crianças deviam pronunciar-se sôbre a atitude moral dos personagens da história.

As repostas mostraram claramente que 1) após a má ação, a consciência da criança revela remorso, tristeza, angústia, nervosismo, abatimento, mal-estar e culpabilidade;

2) depois da ação boa, ela sente tranqüilidade, paz, alívio, grande alegria...;

3) ouvindo falar de pecado, sente remorso, tem arrependimento, mêdo de cometer pecado...

O inquérito prova que as crinanças de 8-10 anos já têm consciência autêntica. Geralmente revelam grande sensibilidade em assuntos de consciência. Sua inteligência é aberta, dócil, muito receptiva para com as questões transcendentais.

Pelo fim da terceira infância, a criança chega a uma ética consciente. Faz o bem e evita o mal livremente, com convicção. Esta independência lhe permite criticar o comportamento moral dos seus pais. (13)

O primeiro grande período evolutivo, a idade infantil, termina com a terceira infância. A criança até aos 11 ou 12 anos, apesar das ocupações escolares, viveu ligada à família e viveu da família. Os pais velaram sôbre ela. Ela sentiu ìntimamente a necessidade de submissão, de orientação e de defesa.

II. IDADE ADOLESCENTE

Com a adolescência começa um nôvo grande período na vida humana. Em oposição à idade infantil, que se caracterizava pelo apêgo familiar, a adolescência é a idade da separação e da libertação progressiva.

Também neste período devemos distinguir várias fases. Há muitas divergências e confusões quanto à sua divisão e denominação. Preferimos a divisão da Psicologia Evolutiva: puberdade, adolescência e juventude. O período dura desde a maduração sexual até a integração na sociedade.

A Psicologia Evolutiva, além das obras gerais descritivas e didáticas, apresenta já algumas obras sôbre a adolescência, que podemos considerar clássicas (14). A Psicologia Profunda, dirigindo sua atenção principal para a infância, negligenciou um pouco, até agora, suas pesquisas em tôrno da adolescência. Oxalá as investigações analíticas futuras preencham esta lacuna.

a) Puberdade

A puberdade, como preâmbulo da idade adolescente, é a fase de contradições, perturbações internas e paradoxos. Em geral, é o tempo da maduração fisiológica sexual, com as conseqüências que a acompanham.

No plano fisiológico, inicia-se um crescimento rápido. Muda-se a fisionomia. O sexo entra sùbitamente na fase de maduração, influenciando todo o organismo. Aparecem as características secundárias da sexualidade: nos rapzes: mudança de voz, penugem nas partes do púbis, aumento do volume dos órgãos sexuais, barba, bigode; nas meninas: saliência dos seios, pêlo nas axilas, ao redor dos genitais... Começa a função dos órgãos sexuais: nos rapazes, a ejaculação, nas meninas, a menstruação. A função dos hormônios pode causar distúrbios no funcionamento harmônico do sistema nervoso, cansaço, nervosismo, dificuldades na respiração.

No plano psicológico, a "revolução" fisiológica pode despertar uma série de problemas psíquicos. O pubescente, p. ex., impressiona-se e assusta-se demais, face às reações pujantes das suas fôrças libidinal-instintivas. De um lado, surge nêle uma curiosidade enorme pela origem misteriosa destas energias novas; de outro lado, porém, causam-lhe mêdo, sentimento de culpa e depois, depressões e irritações. Em seus sonhos há freqüentes pesadelos.

Na sua vida afetiva serão contínuos os altos e baixos, a euforia e a depressão. Apesar das suas arrogâncias externas e das insensibilidades aparentes, mostra uma sensibilidade exagerada. Às vêzes, seu comportamento arrogante, agressivo, serve simplesmente para camuflar sua insegurança interna.

Suas relações sociais dirigem-se, em geral, ao mesmo sexo. Entre si mostram curiosidade em tôrno do outro sexo. Falam freqüentemente sôbre assuntos eróticos. Contudo, sexualmente, são ainda indiferentes e preferem andar com seus amigos. São freqüentes, nesta idade, as amizades "perpétuas", que fàcilmente se desfazem.

Sua vida intelectual orienta-se para o mundo adulto, objetivo. Interessam-lhe as ciências naturais, a técnica e as questões abstratas. Vive sob a miragem da novidade. Procura novos caminhos ,novas soluções e novas perspectivas. Esta febre de novidade coloca-o em oposição a seu ambiente imediato e à suas convicções. Procura autoafirmar-se pela oposição, pela rebeldia. Ao menos neste particular, apresenta-se "diferente", "mais progressista", "superior" ao seu ambiente.

Apesar disso, o púbere é extremamente inseguro e seu "eu" é muito fraco. Há no seu comportamento uma série de oposições, paradoxos:

— revolta-se fàcilmente contra a autoridade; submete-se cegamente ao líder livremente escolhido;

— conduta brusca, "brutal", sem consideração;	extrema sensibilidade face à menor ofensa;
prazeres instintivos de natureza mais primitiva;	grande ascetismo, às vêzes, misticismo religioso;
— atração para a solidão;	entusiasmo pela coletividade;
— egoísta, confessa princípios "materialistas";	exalta-se pelos grandes ideais e pensamentos sublimes;
— preguiça, apatia;	atividade "infatigável";
— pessimismo inconsolável.	otimismo extremo.

Como explicar estas oposições internas, êstes comportamentos aparentemente paradoxais?

Não esqueçamos que o pubescente entrou na fase em que a pessoa procura sua própria exaltação, afirmação do seu "eu"; ao mesmo tempo, seu "eu" ainda é fraco, é muito inseguro, sobretudo perante a efervescência dos instintos. O púbere já descobre reflexivamente seu "eu", mas, nesta fase inicial, seu "eu" sente-se apertado entre as exigências do mundo externo e as reclamações, cada vez mais crescentes dos instintos. (15)

A segunda razão encontra-se na dialética do desenvolvimento. Na terceira infância formou-se o superego, pelo qual a criança se submeteu ao ambiente familiar. Agora, o mundo instintivo revolta-se e apresenta-se com novas exigências, que não cabem no quadro fechado da família. São, muitas vêzes, incompatíveis com a sua atmosfera. — O rapaz sente que deve alicerçar seu futuro fora do lar paterno. Deve procurar sua realização fora da família, na sociedade.

Suas contradições e flutuações emotivas originam-se da insegurança e da fraqueza do seu "eu". Sua rebelião e suas reclamações, porém, são conseqüências de um processo evolutivo natural.

Se os educadores quisessem reprimir, com fôrça, estas tendências para a independência pessoal, extirpariam e destruiriam um valor fundamental, que é condição de tôda maturação pessoal: o próprio "eu". Neste caso, a tirania do superego impedia ao adolescente de tornar-se-adulto.

Por outro lado, a eliminação da orientação da autoridade seria também desastrosa. Os instintos receberiam plenipotência e, em sua cegueira, lançariam o "eu" numa anarquia completa, o que igualmente seria trágico para a evolução da pessoa.

Uma das fases mais importantes da formação da consciência é a puberdade. Na aparência, o pubescente tem a sensação de ter perdido a inocência da época anterior. Na realidade, rejeita apenas o que fôra sobreposto pela autoridade externa . Tornou-se independente de tôda coação. Se a consciência, até êste momento, lhe foi mera "camisa de fôrça", agora a depõe e lança para longe de si, como um objeto estranho. Rejeita tôda espécie de formalismo (16). Quer aparecer perante o público tal como é, com seu "eu" autêntico. — Isto aborrece o ambiente Os educadores descobrem,

na nudez espiritual do rapaz, as suas deficiências e misérias e sentem-se desmascarados.

Ao contrário, o que na consciência já anteriormente fôra orgânico, vivo, assimilado, continua na puberdade. Torna-se projeção autêntica do "eu" próprio.

O pubescente, para desenvolver orgânicamente a consciência, precisa de um ambiente extrafamiliar sadio, onde possa descobrir seu ideal atraente. Procura defesa, uma atmosfera de compreensão, de amizade e de liberdade pessoal, contra as fôrças ameaçadoras dos instintos. Procura a segurança para progredir no processo de libertação, onde a consciência atua como energia interna e o guia, inviolàvelmente, através dos anos laboriosos da juventude.

Não admira que o início da maioria absoluta das vocações religiosas sacerdotais caia justamente nesta época. Os primeiros sinais das vocações — conforme as estatísticas feitas em vários países — aparecem na puberdade. (17.)

b) Adolescência

A época típica da adolescência, da qual o grande período recebeu seu nome, é a que segue imediatamente à puberdade e corresponde à idade colegial, em tôrno dos 15-18 anos.

Sua característica saliente é a afirmação acentuada do "eu", que o adolescente descobre reflexivamente. Êste descobrimento enche-o de júbilo e exaltação, procurando externá-lo amiúde em seu ambiente.

No início, quer distinguir-se dos outros por excentricidades, exageros, extravagâncias, p. ex., no vestir (côres berrantes, moda irritante), nos gestos (fumar na rua, gritalhão), no falar (aprecia a gíria, os superlativos), no escrever (aplica muitos neologismos ou anacronismos), na assinatura (como se fôsse um "ministro")...

Gosta de manifestar seus próprios juízos e opiniões. Daí seu espírito de contradição, a explicação simples de alguns excêntricos comportamentos seus e de opiniões paradoxais, sua autoafirmação contra a autoridade paterna.

Gosta das pesquisas secretas, das ciências ocultas e das ações misteriosas. Domina nêle sempre mais o pensar sistemático. Semeia em suas argumentações os silogismos, as provas e as acrobacias intelectuais. O rotineiro não lhe interessa. Considera-o banal, atrasado, ultrapassado. Quer ser original em tudo.

A mesma excentricidade brilha nas suas manifestações coletivas. Os adolescentes gostam de agrupar-se, exigindo nestes agrupamentos uma democracia completa. Não há subordinação, só coordenação. No grupo também se revela a singularidade e originalidade (cf. roupas distintas, festas, reuniões em lugares estranhos...).

Pelos 16-17 anos, o adolescente começa a abandonar o grupo. Retrai-se, e, às vêzes, opõe-se ao grupo. Procura antes a solidão, a reflexão pessoal, as amizades mais íntimas, mais autênticas.

Nessa altura a exaltação do "eu" atinge o auge. Unifica com intuição intelectual seus valores pessoais, sua liberdade pessoal. Encontra-se à porta da vida, com as possibilidades de sua própria realização.

Nesta idade, escreve assim no seu diário: "Eu sou, eu sou, eu existo! Eu! Eu sou eu! e não outro!" (Cf. Debesse). Domina-o uma verdadeira embriaguez, fruto da alegria dêste descobrimento. Nos seus escritos, nas suas conversas, a palavra que mais vêzes ocorre é o "eu". É a manifestação da pessoa,que acordou para a consciência da vida. (Isto explica seu entusiasmo pelo ideal: Superhomem: "Ubermensch" de Nietzsche!)

Não devemos "escandalizar-nos" face ao narcisismo, que aflora tão fàcilmente no comportamento do adolescente, como p. ex., pela agressividade do "eu", pela avidez de novas experiências e vivências. Êle considera e julga tudo do ponto de vista de seu próprio eu. Evidentemente isto não significa logo deficiência moral ou egoísmo interesseiro. Há muito adolescente altruísta, com uma concepção de existência muito elevada.

Partindo da necessidade interna de liberdade, compreendemos a manifestação da consciência. O adolescente precisa de um ideal concreto, a imagem ideal do próprio eu, no qual lhe é possível contemplar-se realizado.

O adolescente, por natureza, é idealista. Age por um ideal elevado. Seu lema é: "tudo ou nada!" Rejeita tôda covardia e duplicidade. A maior ofensa a um adolescente é chamá-lo de hipócrita, simulado, mentiroso, palavras ofensivas a seu "eu" exaltado, que procura exibir a cada momento.

O adolescente sadio gosta de cargos de responsabilidade. Se lhe confiam uma tarefa verdadeiramente importante, realiza-a com fidelidade absoluta, às vêzes com sacrifícios heróicos. É fiel, até às últimas conseqüências, à palavra dada.

Tende ao heroísmo. Os homens de vontade férrea o entusiasmam.

A consciência já pesa nesta idade como fator vital e básico da personalidade.

Citemos algumas frases sôbre a revelação da consciência, provenientes duma pesquisa feita em P. A., 1962, entre jovens estudantes "Normalistas" (17-19 anos).

"A consciência fala em mim, como se fôsse uma pessoa que me orienta, que me aponta o caminho certo e o errado, que me assinala a vantagem em seguir um, e o perigo em seguir o outro".

Para mim, ela é um dos maiores presentes que Deus deu ao homem. (ficha 5, 18 anos de idade).

"Através do pensamento e da disposição da alma, que sinto" (f. 7, 17 anos de idade).

"A consciência, em mim, é como uma voz que me permite distinguir o bem do mal". (f. 10, 18 anos).

"A consciência mostra-me o que está certo ou errado, e então eu faço o que ela me mostra que está certo, ou então não" (f. 15, 17 anos).

"Minha consciência fala-me como uma boa amiga que dá um bom conselho, acusando, quando pratico má ação, e aplaudindo, quando a ação é boa". (f. 18, 17 anos).

"Minha consciência é acusadora. Nunca poderia conservar um segrêdo ou uma culpa, pois ela me faria confessar tal ação.

Por ela posso desabafar-me e viver melhor". (f. 23, 18 anos).

"Fala clara e espontâneamente. Em mim, a consciência é um verdadeiro alto-falante de Deus, embutido em meu coração". (f. 27, 17 anos).

"Sempre me indicando o melhor caminho". (f. 27, 17 anos).

"Sinto-me como se houvesse duas vozes falando ao meu coração, deixando-nos de mau humor ou nervosos, descontentes conosco adormecer, ultrapasar uma voz implacável, que sempre ouço dizendo a verdade e que em geral ouço, mas nem sempre atendo. Uns impulsos a ultrapassam, mas não conseguem adormecê-la". (f. 34, 18 anos) .

"A consciência fala em mim, com a mesma voz de meu pai vêzes, só pela vontade de não praticar mais uma determinada ação, pois a Igreja diz que ofendo a Deus. Ela manda fazer, ou melhor, dá uma sugestão, somos livres de praticar ou não, mas se não a praticamos. . ." (f. 52, 17 anos).

"O remorso é uma dor íntima que parece nos apertar o coração, deixando-nos de mau humor ou nervosos, descontentes conosco mesmos e com tudo o que nos rodeia". (f. 73, 18 anos).

"A consciência fala em mim, com a mesma voz de meu pai quando me repreende, fazendo com que eu, depois da repreensão, faça tudo para agradá-lo. O desacôrdo entre minha consciência e eu é origem dos meus dias de lamuriações, em que nada me agrada e satisfaz". (f. 77, 18 anos).

"O sentimento de culpa se manifesta: como uma pontada bem no fundo, no coração; através do mau humor, da "cara fechada", das respostas impacientes que distribuo a todos; da tristeza; da falta de capricho e ordem com minhas coisas; e do mêdo, como já disse anteriormente, de tudo e todos". (f. 77, 18 anos).

"Eu descreveria o remorso como uma grande nuvem negra, possuidora da capacidade de falar com uma voz grave e penetrante. Esta nuvem perseguiria todos os indivíduos que, por diversas razões, a teriam provocado. E ela tanto os perseguiria e tanto lhes falaria que levaria o indivíduo a encolher-se dentro de si mesmo na ânsia de se libertar". (f. 79, 20 anos).

"A consciência, em mim, fala como uma boa amiga, que sempre tem um sábio conselho a dar-me". (f. 79, 20 anos).

"Um sentimento de angústia, que vai oprimindo o peito, que me dá um mal estar, uma inquietação, que não me abandona, enquanto não procuro desfazer o mal que fiz". (f. 85, 18 anos).

"É como dois sêres se debatendo no íntimo de meu ser. Um expondo o que é direito e o outro dando desculpas para o que faz de errado". (f. 85, 18 anos).

"Quando pretendo fazer algo que não creio que seja bem acertado, sinto uma certa insegurança, indecisão. Da mesma forma, quando estou por fazer algo e não faço, sinto que algo me "empurra", me impele a fazer de uma vez". (f. 191, 19 anos).

"Minha consciência é como um juiz que condena ou louva minhas ações. E dá-me uma certa linha de conduta" (f. 93, 17 anos).

Mostram estas respostas que, nesta idade, a consciência, moral atua, e a adolescente já se dá conta de sua existência, reflexivamente. A consciência apresenta-se como uma amiga íntima, como guia, juiz, voz do pai, alto-falante de Deus... "Personificada", aprova o bem e condena o mal, revelando a tensão da pessoa que luta no seu interior. É uma energia interna, que orienta a personalidade em seu desabrochamento.

Vejamos um pouco mais amplamente a confissão de um estudante de 18 anos, João, num inquérito feito em 1961, em vários colégios urbanos, sôbre a consciência moral. Neste documento vemos "negativamente" a função da consciência.

João foi educado em situação familiar muito precária. Conhece seu pai apenas como seu "gerador", com o qual não teve nenhum contato. Escreve de sua mãe simplesmente isso: "é como tôdas, mulher". O atrito e incompreensão entre seu pai e sua mãe era diário. Conseqüência: para João, família "não existe", e sua opinião sôbre a mulher é fortemente degradante. Considera o casamento como"concubinato oficializado".

Êste ambiente causou-lhe uma série de traumas psíquicos. Tem pouca confiança na vida que lhe ensejou tão ingrata sorte. Seus sofrimentos pessoais o isolaram bastante da sociedade, que êle receia, porque essa mesma sociedade o rejeitou. Sente pois "culpabilidade de ter nascido".

Sua religião feneceu. Não acredita mais em Deus. São palavras suas: "a pior coisa que já fiz, foi acreditar em um Deus".

Seu "eu", exatamente na idade da exaltação do "eu", não tem mais ideal. Sua vida é sem horizontes. Sente-se frustrado em tôdas as iniciativas. A desorientação, o pessimismo, o caos, a vida sem princípios refletem sua consciência enfêrma.

No documento anexo, êle se coloca perante um "espelho", com o qual dialoga; êle — o homem sem face — com o espelho — que simboliza, talvez, o psicólogo entrevistador, e, que, afinal, pode representa ra própria consciência.

"O DRAMA DO HOMEM-SEM-FACE..."

1.º ano de dramaturgia

Diálogo entre o espelho e o homem sem face

HOMEM — Sim, espelho, tiveste razão ao dizer que eras mais honesto que os homens. Ao homem cabe a consciência de deturpar tôdas as belezas e engrandecer tôdas as aberrações do universo. Apenas refletes a imagem viva, a imagem pura. Aos teus olhos não há êste ou aquêle, há apenas o homem.

ESPELHO — Já que me achas assim imparcial, é justo que a mim recorras; já que te achas tão confuso, seria melhor que recorresses a um homem como tu, pois, sabes muito bem, que apenas sei aquilo que em mim se mirou, e nunca consegui espelhar a alma de um homem.

HOMEM — Não tenho amigos além de ti, e que adiantaria se tivesse? Dentre êles tu serias o único que não teria seus próprios problemas. O homem é muito egoísta, nunca iria deixar os seus de lado, para escutar e tentar solucionar os meus.

ESPELHO — Dentre tôda escala humana, tu foste o único exemplar, mesmo dentro da tua raça, que procurou a mim para falar. Outros para mim riram, para mim choraram, ou mesmo em mim demonstraram sua violência e seu ódio. porém, nunca tentaram entabular conversações comigo. Por quê?

HOMEM — Porque tudo viste, porque sentiste, admiraste e ficaste chocado com tôdas as emanações exteriores do homem, e também porque sou um homem sem face. O que vês em mim, meus olhos, minha bôca e todos os meus órgãos faciais são apenas uma máscara.

O pouquíssimo contacto que tive com o homem fêz interiorizar-me completamente. Dos outros julgas as reações fisionômicas, porém, nunca as minhas. Minha máscara estará sempre impassível, da mesma maneira como tu és impassível ao julgar o mundo.

ESPELHO — Por que fugiste do convívio humano?

HOMEM — Não fugi, êle é que não me aceitou. Não me aceitou, porque não era igual a êle. Êle notou que eu sofria e não chorava, que eu pensava mas não dizia, que eu amava mas não queria.

ESPELHO — Fugias à vida então?

HOMEM — Não, não fugia. A vida, para mim, sempre foi como um trem que corre com grande velocidade, mas sem parar em nenhuma estação; muitos atiram-se pela janela, outros desejam a mesma coisa, mas não a fazem, porque são covardes. Eu estou entre os últimos.

ESPELHO — Fugir desta maneira é o mesmo que esperar cair, quando a terra nos deixar de cabeça para baixo, no seu movimento de rotação.

HOMEM — Que podia fazer! Os homens desprezavam-me, porque era diferente dêles. As mulheres, simplesmente, nunca se aper-

ceberam da minha presença. As estradas sempre se deformaram à minha frente, e as noites sempre foram mais longas para mim.

ESPELHO — Por que o mundo é assim?

HOMEM — Porque todos têm face, tôda a sua alma é representada na face. Alguns têm diversas faces e creio que existem muitos como eu-sem face.

ESPELHO — Sim, isso eu já notei, os mortos não têm face, apenas feições.

(Entra outro homem, parece estar tremendamente irado; fala).

HOMEM N.° 2 — (para o outro) Veja só, você, ela não quis saber de mim, disse que eu não era o seu tipo, que era feio. A culpa é dêsse maldito espelho que sempre me enganou.

Arrebenta o espelho com um pontapé — o HOMEM sai da sua impassibilidade e começa a gritar).

(O homem-sem-face começa a chorar).

O documento é claro: a atmosfera negativa, mesquinha, sufocou em João todo o anseio de expansão. Amordaçou-lhe a consciência, amarrando-a ainda na infância, obstaculizando seu desenvolvimento.

Estar bloqueado, inibido, amarrado no núcleo mais íntimo da personalidade, na tendência central da própria existência, significa, para um adolescente de 18 anos, o fracasso total da vida. Para êle a vida não tem sentido. João considera-se um ser "vegetativo". Faz suas as palavras que todos os jovens desta idade deveriam detestar a priori, porque João se sente um "ser fraco, covarde, mentiroso, cínico, hipócrita, injusto".

Essa mesma desorientação e vácuo destaca-se nas aventuras da "juventude transviada". Esta juventude procura a brutalidade, a agressividade insensata, a embriaguez, o álcool... porque não é capaz de suportar o vazio e o remorso contínuo de sua consciência reprimida.

Podemos afirmar, com segurança, que a vida perde o sentido para o jovem, se a sua consciência moral foi degenerada. O jovem, que não tem ideal, não tem abertura para tôdas as dimensões da existência, sente-se infantilizado, fechado e sufocado. Para êle, o futuro não tem perspectivas esperançosas.

c) Juventude

É a fase que segue a adolescência e que encerra o período adolescente. Pode ser mais longa ou mais breve, conforme os indivíduos, culturas e profissões. O serviço militar, o emprêgo definitivo, o casamento podem abreviar esta fase. Os estudos universitários, em geral, a prolongam. O máximo vai a 24-25 anos, que marca o término para todos os jovens da idade juvenil.

É o tempo mais tranqüilo da idade adolescente. Desaparecem as tensões internas. Começa um equilíbrio maior, há constância e firmeza.

É a última fase da autoafirmação. O jovem já não se revolta contra à autoridade. Apazigua-se com seus pais. No caso de necessidade, pede seus conselhos. É compreensivo para com suas fraquezas. Sente-se seguro na vida. Para com a sociedade ostenta um sentimento interno de liberdade.

Possui em si a pujança da vida. Dinamizam-se nêle as energias criadoras. Por isso é corajoso e, às vêzes, é temerário e mesmo audaz. Gosta de atividade, sobretudo se ela tem projeção social. Manifesta responsabilidade perante a vida. Decidiu suas vocação ou profissão futura. Preparando-se conscientemente para ela.

Pensa concretamente na fundação do lar. Altera seu comportamento para com as jovens. Procura entre elas a sua futura consorte.

Suas virtudes principais são: generosidade, doação generosa de si mesmo, coragem, espírito de sacrifício, heroísmo. Entusiasma-se pelo belo, pelo bem moral e pela justiça e verdade. Seu "eu" amplia-se para com a coletividade e a universidade. Na sua concepção é idealista, seu espírito é renovador; interessam-lhe os grandes problemas sociais e acredita na possibilidade de sua realização.

Fixa definitivamente seus princípios e suas aspirações "mundivisionais".

A juventude é também a última fase da formação concreta da consciência é a sua definitiva organização. O jovem integra-se na sociedade, determinando a sua posição perante a transcendência e perante Deus. Deve confessar abertamente a sua convicção e o seu pertencer a respeito do "divino". Aceita-o ou nega-o.

A integração na sociedade pede-lhe a opção vital da "Weltanschauung".

Nestas perspectivas, compreendemos a influência decisiva da atmosfera circundante, em que vive a maioria absoluta dos religiosamente "indiferentes" e dos socialmente "inseguros": decidem sua orientação na vida, sob a influência do ambiente.

Exemplificando: Um ambiente universitário imanentista e naturalista, fàcilmente "transforma" muitos jovens, anteriormente "praticantes", em materialistas, ateus e "esquerdistas". Ao contrário, um ambiente religioso sadio e dinâmico, fàcilmente os orienta para a transcendência, conferindo-lhes uma concepção espiritualista da vida.

III. O SENTIDO DAS CRISES NAS IDADES EVOLUTIVAS

Em circunstâncias normais, pelo avanço dos anos evolutivos, a personalidade evolui do grau mais primitivo, "vegetativo", até à expansão mais alta do espírito. Nela, cada vez mais, revela-se a instância mais íntima — a consciência moral.

Se, porém ,nas fases consecutivas, a pessoa não recebe aquilo de que "razoàvelmente" precisa, no seu desenvolvimento, surge um sentimento de "vazio", sente que lhe falta algo de essencial.

O sentimento dêste fracasso pode ser tão grande, que impede simplesmente o desenvolvimento ulterior. A pessoa começa a estagnar psicològicamente, fica "atrasada", infantil. Esta estagnação psíquica pode causar perturbações fisiológicas. Nos casos mais graves, pode simplesmente aniquilar a pessoa.

A análise mais exata dos casos revela sempre que as grandes crises pessoais se desenrolam, não na superfície, mas nas camadas mais íntimas da personalidade. Atacam sempre a instância mais profunda da pessoa: a consciência, i. é, lançam a pessoa em circunstâncias tais, que não é mais capaz de aceitar e de assimilar a ordem objetiva dos valores. Restringe-se o horizonte dos valores. Fecham-se perante ela as dimensões imensas da existência. A perda dos valores significa necessàriamente estreitamento do "eu", auto-fechamento do "eu", isolamento, auto-defesa doentia contínua, o que é a essência de tôda a neurose. (18)

O desvirtuamento da pessoa é fruto da diminuição de qualidade humana. O homem está paralisado, amarrado justamente naquele plano, que mais tìpicamente pertence ao seu ser humano, na linha do seu destino, da sua realização e vocação humana, no plano do divino.

Esta descoberta é o grande resultado das pesquisas psicológico-antropológicas e das reflexões filosóficas mais recentes; como já dissemos, a consciência moral, desde o nascimento, tende à auto-revelação progressiva. Fatôres negativos, desde o início, podem impedi-la ou paralisar seu desabrochamento. Neste caso a totalidade da pessoa sofre no seu desenvolvimento.

É conhecida a influência destrutiva da mãe captadora. Cria no seu filho insegurança existencial e desconfiança universal para com qualquer autoridade que "protege". Para esta criança, o símbolo arquétipo do amor, a mãe, transforma-se em um ser cruel, malévolo, devorador, em uma imagem arquetípica da bruxa, da "mãe terrível", da "magna mater" opressora. (19)

Esta deformação emocional de imagem materna é um grande golpe contra a orientação livre, aberta da consciência e da personalidade total.

E. Bergler mostra, num estudo interessante (20), que tôda neurose se reduz à fase oral. Acha o autor que há sòmente uma única neurose, a oral, que é a base de tôdas as outras (anal, fálica).

Bergler explica a sua teoria da seguinte maneira: o narcisismo do recém-nascido é universal. A criança sente-se "onipotente", com tendências "megalomaníacas". Desde o início, porém, deve experimentar as suas limitações. Recebe contìnuamente feridas no seu narcisismo, frustrações e decepções (p. ex., descuidos na alimentação, desmama, etc.). Pode acrescentar-se o comportamento castrador da mãe, que desperta na criança um sentimento de rechaço, de "insegurança existencial" e de desconfiança total para com qualquer caridade e amor.

Começa, pois, nela uma luta contra a mãe opressora, mas isto desperta, ao mesmo tempo, um sentimento de culpa, que se manifesta em sofrimentos internos e depressões emocionais. A única solução viável que se lhe afigura, nesta situação, é "converter o desagradável em agradável", o sofrimento em prazer, a "culpa" em satisfação libidinosa, i. é, em masoquismo psíquico, que, segundo Bergler, é a "libidinização da culpa".

Em tôda neurose, conforme a teoria de Bergler, esconde-se o sentimento da "culpa inconsciente". Êste sentimento produz os diversos sintomas, alterações da personalidade, limitações artificais do "eu" e o sentimento de rejeição pelo mundo externo. Bergler vai ainda mais longe nas suas afirmações. O neurótico, afirma êle, quer libertar-se só de uma coisa: não da neurose, mas do pêso interno da culpa. O sucesso da análise depende, antes de tudo, da capacidade do analista, da sua perícia em mobilizar e explorar "o sentimento de culpa" do doente. (Em lugar de fomentar e interpretar a pseudo-agressividade do paciente, é mister atacar o seu masoquismo, destruir a sua auto-destruição, a sua tendência masoquista latente).

Tôda atividade terapêutica deve, pois, dirigir-se principalmente para o manejo exato e a movimentação do sentimento de culpa. As resistências mais poderosas se originam da parte do superego.

O ponto decisivo da terapia é a transformação do superego, que deve preceder o fortalecimento do "eu". — Muitas análises e terapias resultam ineficazes, porque são insuficientes em focalizar o sentimento infantil da culpa. Conseqüentemente, não são capazes de libertar a constância moral autêntica.

Não concordamos com a concepção do mundo de Bergler, nem com a sua teoria psicológica. Seu método é redutivo; suas perspectivas são demasiadamente unilaterais, pondo em foco apenas as dimensões horizontais da existência.

No entanto, as reflexões de Bergler são-nos muito preciosas. Sua contribuição, em tôrno da consciência moral, é considerável. Apesar da sua concepção imanentista-materialista, acentua a importância extraordinária da consciência interna. Faz suspeitar, indiretamente, que a instância central da personalidade tem dimensões éticas. A consciência é uma energia interna que constrói a pessoa. Tôda a tentativa, que a pretende destruir, adere à pessoa na sua substância mais íntima. Indiretamente prova, certamente contra sua intenção, que a exclusão das dimensões verticais mutila a pessoa na sua aspiração existencial mais profunda.

O obstáculo principal do desabrochamento da consciência é, pois, a atmosfera familiar exploradora, descaridosa e neurótica. Os pais neurróticos transmitem infalìvelmente sua neurose aos filhos, contagiando-os. (21) Perturbam necessàriamente o seu desenvolvimento pessoal tranqüilo. Os diversos complexos (como, "Complexo de Caim", "Complexo de Édipo", "complexo de castração", etc.), as fixações negativas, as idéias obsessivas, tensões internas, perversões

são, em geral, conseqüências de uma atmosfera familiar carregada (22). A criança, fechada em si mesma, está obrigada a "defender-se". Refugia-se no castelo inacessível do seu narcisismo, onde, na sua própria prisão, se opõe a qualquer progresso psíquico e desenvolvimento espiritual. Torna-se meio-homem, um ser atrofiado, exquisito, no qual falta justamente o "tìpicamente humano".

A paralisação evolutiva da consciência e o afastamento do destino transcendental angustia a pessoa inteira, despertando nela o sentimento de culpa, experiência vital do fracaso, uma frustração profunda da existência.

Segundo H. Häfner, há uma única saída para essa situação desastrosa: a libertação da consciência. O caminho de libertação da culpa é o arrependimento. Êle, porém, deve ser "arrasante". Deve tocar a existência mesma, produzir mudança no "eu" concreto; dirigir-se para a ordem ontológico-ética dos valôres, i. é, para tôdas as dimensões (também para as verticais e transcendentais) da existência, colocar a pessoa na ordem do divino. (23)

Êste "arrependimento existencial" produz uma mudança no núcleo da pessoa. Extirpa a raiz do sentimento de culpa. Causa uma vivência pessoal profundíssima ao "eu". Comunica-lhe iluminação interna, auto-compreensão, "unificação interna luminosa". O "eu" já ausculta a sua consciência, a "voz de Deus", o "chamamento superior". Olha além de si, toma uma direção vital nova, para uma escolha completamente pessoal.

A personificação supõe, pois, a superação progressiva do narcisismo, o abandono do egoísmo, optando por um comportamento altruísta e doando-se, através duma caridade autêntica, ao serviço dos outros. Entra numa comunhão pessoal do Eu-Tu.

Ao mesmo tempo, a personalização significa a transição de uma consciência autoritária, do superego introjetado, para uma consciência autônoma e pessoal. A pessoa autônoma cumpre destarte sua sublime vocação por uma aspiração interna, por uma convicção pessoal.

O desenvolvimento progressivo da personalidade supõe, pois, o desabrochamento progressivo da consciência moral, a expansão livre da sua instância mais íntima.

O sentido das crises, dos problemas e das dificuldades, que surgem no desenvolvimento da pessoa, é sinal da paralisação da pessoa total. O mal está no âmago da pessoa; a sua humanidade está em perigo, bem assim o seu espírito, a sua ligação ontológica com a Fonte da Existência.

Por isso, a preocupação principal dos pais e dos educadores deve ser a criação de uma atmosfera favorável ao desabrochamento da consciência moral. Antes de tudo, devem mostrar e irradiar no lar um amor autêntico, que desperte na criança gratidão filial, segurança e confiança.

Neste ambiente, o "eu" da criança tornar-se-á certamente, dócil e pronto para seguir livremente o exemplo vivido dos pais. — O desabrochamento progressivo da consciência aprofunda a capacidade de amar o que vale, também, vice-versa, pois expande-se cada vez mais para a sua própria realização. (24)

IV. VISÃO SINTÉTICA DAS IDADES EVOLUTIVAS

Resumindo as nossas reflexões, chegamos à seguinte constatação:

Na infância predominam os elementos afetivos. A criança segue instintivamente seus pais e educadores, cuja orientação influencia a consciência da criança. É uma consciência autárquica, onde a norma costuma ser a mundividência introjetada dos pais.

A adolescência caracteriza-se pela auto-afirmação, pelas tendências à independência. O adolescente quer afirmar seu " eu". Por isso, exaltando-o, opõe-se ao ambiente. É fase importante para o desenvolvimento da consciência, porque o adolescente, libertando-se da tutela dos pais e das suas exigências autoritárias, liberta também a sua consciência. Conserva para si só o que lhe é próprio, o que assimilou na infância. Sua consciência torna-se autônoma e será a projeção da nobreza do seu "eu".

A idade adulta encontra a sua síntese na consciênca desenvolvida. O valor pessoal do adulto não consiste na exuberância afetiva, nem nas tendências ambiciosas do "eu", mas na madureza da sua consciência moral. Procuramos nêle, em primeiro lugar, a honestidade, a verdade, a justiça, a solidez de princípios, o altruísmo, sua abertura universal. Qual a sua sabedoria, o seu valor ético? Qual é sua consciência? Podemos contar com êsse indivíduo em tôdas as circunstâncias?

Um quadro sintético nos auxiliará na diferenciação:

Infância:	Adolescência:	Idade adulta:
predominam os elementos emocionais;	predomina o "eu" que procura a sua independência;	predomina o ético; abertura para o Tu;
consciência autárquica, introjetada.	consciência autônoma.	consciência personalizada.

Examinemos os respectivos períodos em suas subdivisões.

I. INFÂNCIA: TRÍPLICE SUBDIVISÃO:

a) **Na primeira infância,** diríamos que a vida afetiva é "pura". Nela predomina, pelo menos no início, a vida instintiva. Não podemos falar ainda de consciência moral em sentido próprio; a função

da consciência é substancialmente uma atividade intelectual. Supõe as funções das faculdades intelectuais. A consciência infantil é "exterior", o que manifesta o rosto zangado (o rosto que desaprova), ou o rosto sorridente, encorajador da mãe (da educadora), indicando-lhe a maldade ou a bondade de uma ação.

b) **Na segunda infância,** já começa a desabrochar e a manifestar-se o "eu" infantil. A criança distancia-se dos objetos e das outras pessoas, embora viva ainda numa estreita dependência do ambiente .Já pergunta seus pais sôbre os "porquês" da ordem ou da proibição. "Por que" devem comportar-se desta maneira e não de outra?

A ordem torna-se já "interna". O rosto dos pais, aprovando ou desaprovando, atua também em sua ausência. A criança age de acôrdo com a vontade dos pais, também quando não se acham presentes. A lei fundamental da natureza ("Bonum est faciendum et malum est vitandum") manifesta-se já nas aspirações primitivas do "eu" nascente.

c) **Na terceira infância,** a criança transfere a voz introjetada dos pais para o mundo transcendental. Não conhece ainda as raízes ontológicas da obrigação ética, mas considera "a voz da consciência" como "voz de Deus", embora, também nesta fase, a fôrça obrigatória da lei moral se baseie igualmente na autoridade externa. "Creio, faço,. . . porque o papai, o mestre, o padre o disseram". O ego paterno atua, pois, como superego da criança.

2. NA ADOLESCÊNCIA, NOVAMENTE TRÍPLICE SUBDIVISÃO:

a) **A puberdade.** É a época da efervescência da vida instintiva. O "eu" parece estar sufocado pelos instintos. O pubescente é imensamente grato àqueles que compreendem sua difícil situação e fortificam seu "eu" tão inseguro. A atitude do educador deve ser caridosa, compreensiva, encorajadora, respeitando, a tôda prova, a liberdade pessoal do pubescente, que não suporta mais a autoridade agressiva, as ordens externas de imposição, mas imita o ideal vivido, e vive a moral assimilada.

b) **A adolescência** pròpriamente dita. A afirmação do "eu" toca o auge, tornando-se verdadeira exaltação. O adolescente, em seus princípios, é idealista e radical. Tem o sentimento de poder ilimitado. Está na época da motivação básica da vida. Quer ampliar os horizontes e ver tudo com novas perspectivas. Procura nos seus educadores um exemplo vivido, espera dêles compreensão, respeito para com o seu "eu". O desenvolvimento da consciência exige atmosfera serena. O adolescente deve sentir que a formação da consciência é fator básico na sua expansão pessoal, auxílio poderoso na sua orientação perante o universo.

c) **A juventude** é a idade da integração na sociedade. O jovem tranquiliza-se. O sentimento da necessidade de adaptação social o

influencia decisivamente na síntese ética definitiva. Nesta idade, em circunstâncias normais, a consciência moral já deve projetar a convicção interna do indivíduo, convicção mais pessoal, firmando sua posição equilibrada perante o mundo trnascendental e o Deus pessoal.

3. A IDADE ADULTA

Para sermos mais completos, examinemos também a manifestação da vida consciencial no período final da vida humana: a idade adulta.

A característica fundamental e o valor supremo do adulto, conforme dissemos, é a consciência madura, bem formada. Madureza de consciência, que admite graus diferentes. O animal, tendo atingido o apogeu de maturidade das suas energias, decai, ao depois, ràpidamente, manifestando um envelhecimento e enfraquecimento geral, até atingir a paralisação total da vida. No homem, atingido o apogeu da vida, o declínio das suas energias biológicas não segue necessàriamente o declínio psíquico, intelectual e espiritual. Pelo contrário, o declínio das potências fisiológicas pode trazer consigo a ascensão progressiva do espírito. Em muitos casos, a atividade verdadeiramente criadora começa justamente nesta idade.

Os grandes sábios e orientadores da humanidade foram homens idosos. (Cf. antigamente "o arquétipo do sábio" era o velho de longa barba). Também em nosso século, inúmeras grandes figuras históricas começaram na velhice a comunicar à humanidade as suas intuições mais profundas, dando à nossa era uma orientação segura. Velhos de projeção universal!

O homem pode decrescer biològicamente. Espiritualmente, continua, porém, sua ascensão, até o amadurecimento final, até à morte.

Nestas perspectivas, a idade madura oferece também uma tríplice divisão:

a) **Idade de estabilização na vida:** O homem fundamenta o seu futuro; funda seu lar e estabiliza-se econômicamente. Firma-se na profissão; acumula experiências, etc., nesta fase, que pode estender-se dos 25-40 anos.

A consciência, nesta idade, manifesta-se primordialmente na linha da atividade individual, testemunhando, perante a sociedade, seu valor humano. Podem confiar nêle. É homem de princípios firmes, tem segurança.

b) **A idade política:** O indivíduo não se contenta com o ambiente próximo e com a segurança financeira. Gostaria de externar também seus valôres pessoais. Domina-o uma espécie de ambição ou inquietação, anseia por projetar-se socialmente.

Em circunstâncias mais modestas, aspira a progredir em sua profissão, almejando um auto-reconhecimento pelos seus trabalhos. Em indivíduos mais prendados começa a subida: na linha política

(deputados, governadores, presidentes), na indústria (gerentes, diretores,...), entre eclesiásticos (superiores, bispos,... etc.

Começa a projetar seus valôres internos e propagar seus projetos "redentores", no plano nacional e internacional.

c) **A idade religiosa**, desde os 60 anos para cima. Os horizontes alargam-se ainda mais. Preocupa-o angustiadamente a questão mais existencial :o sentido da vida. Toma posição, agora abertamente, perante o destino humano e abre-se universalmente para a transcendência.

Não é, pois, um acaso a religiosidade dos velhos. É o fruto de tôda a sua experiência e da intuição o cume pelo encontro com o Deus Vivo.

Podemos caracterizar a velhice com **a idade "pura" da consciência**. O espírito começa a possuir sua existência inteira. Aproxima-se do Ser absoluto, revela mais claramente sua contingência ilimitada. E aqui, no limiar da sua vida, sente também o júbilo pelo desabrochamento pleno de sua existência.

No desenvolvimento da personalidade, ressalta claramente **o progresso espiritual-dialético**. Há na vida humana uma **tríplice divisão básica**: infância, adolescência e idade adulta. A consciência concreta, nesta dialética evidencia-se da seguinte forma: na criança é uma instância introjetada de fora. A convicção da criança baseia-se sôbre a autoridade externa. A adolescência é o período da antítese; o adolescente reage, opõe-se, rejeita tudo o que traz apenas fundamento externo, autoritário, imposto. Rejeita, na consciência, também a dependência infantil. O adolescente quer agir por própria convicção. Quer projetar o seu "eu" ideal. A idade adulta é o período da síntese. Manifesta-se a tensão introjeção-projeção, num plano superior, na orientação ontológico-ética da personalidade. Assim a consciência moral se torna a característica principal, o fator supremo da personalização progressiva.

Em cada período descobrimos novamente a mesma divisão dialética tríplice. Em cada período, caracteriza-se a primeira fase pelo predomínio da vida emocional, afetiva, instintiva. (Conforme a primeira infância, puberdade, idade de concretização familiar; em têrmos analíticos: fases do "id".) Segue depois, em cada período, uma fase acentuada do "eu" (cf. a segunda infância, o adolescente colegial, a idade "política" do adulto; em têrmos analíticos, fases do "eu"). Cada período finda com uma fase sintética, mais calma, a onde se acentua a consciência (cf. a terceira infância, a juventude, a velhice; em têrmos analíticos: as fases do "superego").

Embora se repita, em cada período, a mesma lei dialética, os períodos subseqüentes não são contudo repetições monótonas dos anteriores. Cada nôvo período resume e contém em si tôda a riqueza acumalada do anterior. O término de um período é o ponto de partida do seguinte. A adolescência, p. ex., no início da puberdade, possui todos os valôres positivos da infância, mas possui também

as deficiências, todos os complexos, traumas e seus fatôres negativos. O nôvo período, portanto, embora com oposição dialética, desenvolve-se num plano totalmente diferente e superior. Além disso, continua a expandir-se numa escala mais completa e mais ampla.

Como constatamos, a consciência moral sempre predomina nas fases sintéticas do processo dialético do desenvolvimento. A característica básica das fases sintéticas é a consciência. **A revelação da consciência é o ponto culminante do processo evolutivo.**

Esta consideração bastaria para derrubar a teoria, segundo a qual, a consciência moral simplesmente se iguala ao superego, introjetado pela autoridade dos pais. Porque, segundo esta teoria, a consciência seria só um fenômeno infantil, um complexo de marca negativa, que, de acôrdo com o grau de desenvolvimento de personalidade, deveria diminuir ou desaparecer progressivamente. Verifica-se, porém, um processo contrário. A consciência revela-se como o ponto final de personalização progressiva, para a qual tende todo o processo evolutivo. É o fruto final do desenvolvimento. É o sinal da madureza total. Tôda oposição, tôda angústia, sofrimento purificação da vida pessoal apontam para êste ponto final.

CONCLUSÃO: TELEOLOGIA ENDÓGENA

Encontra-se um finalismo endógeno em tôda tendência vital dos vivos. Descobrimo-lo no microcírculo da ontogênese e no macrocírculo da filogênese. Há um teleologismo vivo, que atua e leva para frente o ser vivo, apesar das mudanças dos ritmos evolutivos, dos períodos de estagnação, dos regressos, dos retardamentos e aceleramentos.

Na biologia, impõe-se sempre mais a aceitação obrigatória de uma Teleologia endógena (25). Qualquer explicação meramente mecanicista no complexo evolutivo, mostra-se completamente insuficiente. (26)

Encontramos ainda mais claramente êste fenômeno no desenvolvimento da pessoa humana, que é a essência da genial intuição personalista de I. Caruso. O processo evolutivo da pessoa, segundo êle, é a personalização progressiva numa ascensão espiral-dialética evolutiva da pessoa, pois o homem é um ser histórico, tem o seu destino histórico.

O sentido do progresso humano é o descobrimento cada vez mais completo de si mesmo e o cumprimento da sua vocação humana. O homem deve sair do âmbito estreito, narcisista do seu "eu" e libertar-se, para realizar de maneira completa a sua existência. (27)

Esta teleologia interna constrói a personalidade, determina e explica os fenômenos ambivalentes do seu desenvolvimento, as suas fases opacas e transparentes. "A compreensão profunda e perfeita das idades da vida, escreve o filósofo-psicólogo A. Rodrigues, só pode ser elaborada num sentido global e teleológico, isto é, à luz dos princípios transcendentais do finalismo e da síntese".

"Para perceber, latente e em potência, nos mecanismos primitivos do recém-nascido, o têrmo do movimento evolutivo que tudo constrói e tudo explica, faz-se necessário quebrar o cinturão de aço das causalidades próximas, e investigar, sem preconceitos antifilosóficos, a razão ou causa que tudo organiza na pluralidade unificada". (28)

"No processo evolutivo tudo é dominado, regido e explicado pela teleologia endógena, dinâmica, organogenética da lei da síntese". (29)

O finalismo divino focaliza tudo nas criaturas. Dá a direção, o ritmo, a unidade e a síntese. Êle está na natureza interna ontológica do ser vivo. Atua no homem, conforme a sua natureza especial, e ordena tôdas as energias, tendências e aspirações rumo à plenitude de sua existência humana, para que nela brilhe claramente a "imagem do Criador".

Depois de analisados os fatos psicológicos, somos obrigados a admitir que ,no âmago da consciência, existe e funciona uma "teleologia organogenética", colocando forçosamente o homem perante o problema do "divino". (30)

A sorte do indivíduo e da coletividade humana está ligada estreitamente à sua concepção "religiosa", conseqüentemente, à abertura da sua consciência — problema tão ìntimamente correlacionado com a estrtura básica de sua natureza, que ninguém se pode dêle eximir.

O drama da humanidade atual é um drama da sua existência, é o drama da sua consciência.

BIBLIOGRAFIA

(1) A. Portmnan, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Basel, B. Schwabe (1944).

(2) I. Caruso Bios, Psyche, Person, Ed. K. Alber, Freiburg-München, 1957, capítulos 8 e 9 pg. 211-312, cf. pg. 252.

(3) Marc Oraison, Lumières de la psychologie des profondeurs sur le stade de l'adolescence, Suppl. de la vie Spirituelle 30 (1954) 255-268.

(4) A. Portmann, o.c., pg. 44-54.

(5) Gordon W. Allport, Becoming — Basic Considerations for a Psychology of Personality, Ed. Yale Univers. Press, 1955, cap. 16, (cf. tradução portuguêsa: Desenvolvimento da personalidade Herder S. Paulo, 1962, pg. 91-92.

(6) Cf. H. Müller Eckhard Das unverstandene Kind. E. Klett, Stuttgart.

(7) C. G. Jung, Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen Verlag Rascher, Zürich (1949).

(8) G. W. Allport, o.c., pg. 93.

(9) G. Cruchon, Psychologia Paedagogica Pueri et adolescentis, Ed. Univ. Gregor., Roma, 1961, pg. 48-49.

(10) o.c., pg. 47.

(11) Guy Jacquin, Grandes Lignes de la Psychologie de l'Enfant, Ed. Fleurus, Paris, Trad. portuguêsa: "As grandes linhas da Psicologia da criança" Flamboyant, São Paulo. 1962, pg. 65.

(12) H. Häfner, Schulderleben und Gewissen, Stuttgart, Klett (1956), 145-146.

(13) o.c., pg. 146.

(14) Obras boas sôbre a adolescência:
Heinz Remplein, Di e seelische Entwicklung des Menschen im Kindesund Jugendalter, Ernst Reinhardt, München, 1958 (com bibliografia abundantíssima).
Maurice Debesse, Essai sur la crise d'originalité juvénile. Alcan, Paris, (1936).
Louis Guittard, L'évolution religieuse des adolescents, Ed. Spes, Paris (1953).
E. Brooks, The Psychology of adolescende, Boston, 1929.

(15) N. Petrilowitsch, Zur Problematik der Persönlichkeitsinstanzen, Jahrbuch für psychol. Psychother. u. med. Anthropol., 1962. pg. 170-171.

(16) G. Cruchon, o.c., pg. 104 e pg. 197-198.

(17) P. A. Benko, Época de nascimento das vocações. Conferência pronunciada no 1.º ano do Curso de Viamão (janeiro de 1960). O conferencista fêz uma comparação entre os resultados das pesquisas feitas no Brasil, Espanha, Colômbia. Chegou à conclusão de que, pelo menos no Brasil, a idade preferencial é a da puberdade. P. Babin, O.M.I., Ce que les jeunes gens pensent du Prêtre e de la vie religieuse. Une enquête en France, Lumen Vitae (1953) pg. 667-681.

(18) H. Häfner, c.c., pg. 176-177.

(19) E. Neumann. Die grosse Mutter, Rhein-Verlag, Zürich, 1956.
C. G. Jung, Symbole der Wandlung, Rascher V., Zürich, 1952.
F. Schottlander, Die Mutter als Schicksal, Klett V., Stuttgart, 1946.

(20) E. Bergler, The Basic Neurosis, Oral regression and Psychic Masochism, Ed., Grun e Stratton.

(21) Ignace Lepp, Hygiene de l'âme, Éd. Montaigne, Paris, 1958, sobretudo capítulos 4, 5 e 7.

(22) M. Loosli-Usteri, Die Angst des Kindes, Bern, 1948.
M. Müller-Ekhard, Das unverstandene Kind, E. Klett Verlag, Stuttgart. A. Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse, London 3, 1949. A. Berge. Les defauts del l'enfant, Ed. Montaigne, Aubier-Paris.

(23) H. Häfner, c.c., pg. 167-170, Hafner distingue dois tipos de arrependimento: um que toca só a superfície da pessoa e que se chama arrependimento do fato, o outro que toca tôda a pessoa até as suas raízes, chama-se "arrependimento existencial"; só êste segundo tipo é que "purifica e liberta" a pessoa do sentimento de "culpa existencial".

(24) H. Häfner, o.c., pg. 172-174.

(25) Conf. várias denominações da "teleologia endógena": "elã vital" (Bergson), "entelequia" (Diriesch). "aristogênese" (Osborn), "inteligência orgânica" (Hartmann), "Psique" (Teilhard de Chardin).
(26) S. Cevallos, Interpretación del teleogismo evolutivo, Ciencia y Fe, XVIII (1962) 23-35.
(27) I. Caruso, Bios..., o.c. pg. 335-352 e 398-411.
(28) A. Rodrigues, Psicogenética Educacional. Verbum, XVIII (1960) fasc. I. pg. 117.
(29) A. Rodrigues, Curso de Orientação Educacional, Verbum, XVI (1959), fasc. 4, pg. 520.
(30) O problema de Deus é um problema humano universal que se verifica e está presente também nos casos aparentemente contrários. Não tencionamos analisar aqui o processo da apostasia, ou, o problema do ateísmo. Na verdade, em todos os casos podemos constatar de que o homem nunca foi capaz de "se libertar" de Deus. Dostoiewski apresenta os absurdos e alienações que resultam lògicamente da negação da existência do Deus pessoal. E. Nietzsche é um exemplo flagrante dos homens, que. pela sua alienação destruidora "provam" a existência do Deus Pessoal. Conf. H. Kraemer, o.c., pg. 198-199.

O articulista examina, dentro do dinamismo da evolução dialética da pessoa humana, o desenvolvimento progressivo da consciência moral. Apresenta, numa visão de conjunto, o que atua no âmago mais íntimo da pessoa e que leva a pessoa para o seu desabrochamento completo: a sua consciência. Ela age como uma teleologia endógena, uma fôrça básica da pessoa. E ao mesmo tempo ela é o fruto final do processo da personalização. Na consciência moral manifesta-se com maior clareza o nosso ser tìpicamente humano.

Der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die fortschreitende Entfaltung des sittlichen Gewissens. Der Verfasser verfolgt, wie sie vor sich geht, in den verschiedenen Phasen des Wachstums, eingebettet in den Gesamtdynamismus der dialektischen Entwicklung der menschlichen Persoenlichkeit. Das Gewissen. das im innersten Personkern sein Wiekungsfeld hat, wird ihm die fuer die volle menschliche Entfaltung verantwortliche Kraft. Es wirkt nach Art einer endogenen Entelechie und ist doch auch die reife Frucht des "Werdens der sittlichen Person". Im sittlichen Gewissen offenbart sich am meisten unser spezifische menschliches Sein.

L'auteur étudie dans le dynamisme de l'évolution dialectique de la personne humaine, le développement profressif de la conscience morale. Dans une vision une vision d'nsemble, il montre que c'est par sa conscience qu ela personne est actuée au plus intime d'elle-même et est

amenée à son plein épanouissement. Cette conscience se comporte comme une téléologie endogène, une force basique de la personne. Et en même temps, elle est le fruit mûr du processus de la personnalisation. Dans notre conscience morale se manifeste avec plus de clarté notre être typiquement humain.

The author studies in the dynamics of the dialectical evolution of the human person, the development of moral conscience. He schows in a global vision that what acts in the inner soul of the person and what leads it to a complete development is the conscience. The conscience acts as an indogenous teleology, a basic force of the person. An at the same time, it is the final result of process of "personnalisation". In moral conscience is clearly manifested our typical human being.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre

ENTIDADE MANTENEDORA
União Sul Brasileira de Educação e Ensino (U.S.B.E.E.)
Irmãos Maristas

ADMINISTRAÇÃO GERAL

Chanceler
Dom Alfredo Vicente Scherer, Arcebispo de Pôrto Alegre

Secretário Geral
Irmão Elvo Clemente

Reitor
Prof. Irmão José Otão

Vice-Reitor
Prof. Manoel Coelho Parreira

Conselho Universitário

Prof. Irmão José Otão
Prof. Manoel C. Parreira
Côn. Otto Skrzypczak
Prof. Antônio César Alves
Prof. Irmão Fautino João
Prof. Francisco S. Juruena
Prof. Balthazar G. Barbosa
Pro.ª Lúcia G. Castillo
Prof. Daniel Juckowski
Prof. Alvaro Leão C. da Silva
Prof. Jorge G. Felizardo
Acad. Luiz Adão R. Gonzaga

Conselho Superior

Prof. Irmão José Otão — Reitor
Côn. Otto Skrzypczak — Representante do Chanceler.
Prof. Irmão Faustino João — Representante da U.S.B.E.E.
Prof. Irmão Leôncio José — Representante da U.S.B.E.E.
Prof. Irmão Moacyr Caetano Empinotti — Repr. da U.S.B.E.E.

DIRETORES DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS EM 1961

1 — *Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas* — Prof. Dr. Antonio Cesar Alves.
2 — *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Pedagogia e Jornalismo* — Prof. Dr. Irmão Faustino João.
3 — *Escola de Serviço Social* — Prof.ª Dra. Lúcia Gavello Castillo.
4 — *Faculdade de Direito* — Prof. Desembargador Balthazar Gama Barbosa.
5 — *Faculdade de Odontologia* — Prof. Dr. Daniel Juckowski.
6 — *Escola de Engenharia* — Prof. Alvaro Leão C. da Silva
7 — *Instituto de Psicologia* — Prof. Irmão Hugo Danilo.
8 — Instituto de Sociologia: Prof. Des. José Danton de Oliveira.
9 — *Centro de Estudos Econômicos e Financeiros* — Prof. Guilherme Moojen
10 — Instituto de Cultura Hispânica — Prof. Francisco Juruena

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre

Equiparada pelo Decreto n.º 25.794 de 9 de novembro de 1948

FUNDADA E MANTIDA PELOS IRMÃOS MARISTAS

A Pontifícia Universidade Católica do R.G.S. compreende:

I — INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS

1 — Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas — — Fundada em 1931

2 — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — Fundada em 1940

3 — Escola de Serviço Social — Fundada em 1945

4 — Faculdade de Direito — Fundada em 1946

5 — Faculdade de Odontologia — Fundada em 1953

6 — Escola de Engenharia — Fundada em 1959

II — INSTITUTOS COMPLEMENTARES

1 — Instituto de Psicologia — Fundado em 1953

2 — Centro de Pesquisas Econômicas — Fundado em 1954

3 — Curso de Orientação Educacional — Fundado em 1958

4 — Instituto de Estudos Políticos e Sociais — Fundado em 1.º de maio de 1959.

5 — Instituto de Cultura Hispânica — incorporado em 1960.

6 — Instituto de Física e Matemática — Fundado em 1961.